FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA DO ESPORTE E DO EXERCÍCIO

W423f Weinberg, Robert S.
Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício [recurso eletrônico] / Robert S. Weinberg, Daniel Gould ; tradução: Maria Cristina Gulart Monteiro, Regina Machado Garcez ; revisão técnica: Dante de Rose Jr. – 6. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2017.

Editado como livro impresso em 2017.
ISBN 978-85-8271-348-8

1. Psicologia do esporte. 2. Gould, Daniel. I. Título.

CDU 796:159.9

Catalogação na publicação: Poliana Sanchez de Araujo – CRB 10/2094

FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA DO ESPORTE E DO EXERCÍCIO

6ª EDIÇÃO

ROBERT S. WEINBERG
Miami University

DANIEL GOULD
Michigan State University

Tradução
Maria Cristina Gularte Monteiro
Regina Machado Garcez

Revisão técnica
Dante de Rose Jr.
Doutor em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular aposentado da USP.

Versão impressa
desta obra: 2017

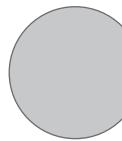
2017

Autores

Robert S. Weinberg, PhD, é professor de cinesiologia e saúde na Miami University, em Oxford, Ohio. Weinberg tem mais de 30 anos de experiência tanto nos aspectos acadêmicos como nos aspectos aplicados da psicologia do esporte. Escreveu inúmeros artigos científicos, incluindo mais de 150 artigos aprovados em publicações acadêmicas, bem como livros, capítulos de livros e artigos aplicados para técnicos, atletas e praticantes de exercícios.

Eleito um dos dez maiores especialistas em psicologia do esporte da América do Norte pelos colegas, foi presidente da North American Society for Psychology of Sport and Physical Activity (NASPSPA) e da Association for Applied Sport Psychology (AASP). É consultor certificado da AASP, onde atua com atletas de todos os esportes e idades.

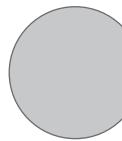
Em 2005, Weinberg foi nomeado Egrégio Doutor em Psicologia do Esporte pela Miami University. Além disso, foi editor do *Journal of Applied Sport Psychology* e eleito membro notável do corpo docente na School of Education and Allied Professions da Miami University, em 1998.

Daniel Gould, PhD, é diretor do Institute for the Study of Youth Sports e professor do Departamento de Cinesiologia na Michigan State University. É professor de psicologia do esporte há mais de 35 anos. Pesquisador ativo, é coeditor fundador da revista *The Sport Psychologist* e já publicou mais de 200 artigos sobre psicologia do esporte. É bastante conhecido por conduzir pesquisas aplicadas que unem pesquisa e prática.

Eleito um dos dez maiores especialistas em psicologia do esporte da América do Norte, é reconhecido internacionalmente, tendo apresentado seu trabalho em mais de 30 países. Quando professor da University of North Carolina, em Greensboro, recebeu o cobiçado Prêmio Alumni de Excelência no Ensino, uma distinção no ensino universitário. É consultor certificado da Association for the Applied Sport Psychology (AASP) e membro do Departamento de Psicologia Esportiva do Comitê Olímpico dos Estados Unidos.

Gould foi presidente da AASP e da Sport Psychology Academy, da entidade SHAPE America. Além de lecionar psicologia do esporte, está muito envolvido na formação de técnicos de esportes juvenis para competições olímpicas e atua como consultor de treinamento de habilidades mentais para atletas profissionais, olímpicos e de classe mundial. Nos últimos anos, tem atuado como *coach* executivo para líderes empresariais interessados em melhorar o desempenho de suas organizações.

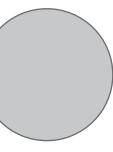
Agradecimentos

A sexta edição deste livro não teria sido possível sem o auxílio incansável de vários dedicados psicólogos do esporte e do exercício, de todas as partes do mundo. Graças a suas pesquisas, publicações e consultoria, o campo avançou muito nos últimos anos, e é por essa razão que agradecemos a todos por seu empenho.

Também gostaríamos de agradecer aos professores, técnicos, especialistas da medicina esportiva e aos atletas com quem tivemos a oportunidade de conviver. Na verdade, eles nos ensinaram muito sobre psicologia do esporte e do exercício.

Gostaríamos de agradecer à equipe da Human Kinetics por ajudar a tornar este livro possível. Em particular, nosso agradecimento especial ao editor de aquisições Myles Schrag, à editora de desenvolvimento Amanda Ewing e à diretora editorial Casey Gentis pela atenção cuidadosa aos detalhes em todas as mudanças necessárias em uma revisão tão extensa. Dan deseja agradecer, ainda, a Noris Pennisi pela ajuda ao editar e organizar materiais para esta edição do livro.

Finalmente, gostaríamos de agradecer a nossas famílias. Em particular, Dan gostaria de agradecer à sua esposa, Deb, e a seus filhos, Kevin e Brian. Bob gostaria de agradecer a seus pais (falecidos após a conclusão da quarta edição), a seu irmão, Randy, e a seus filhos, Josh e Kira; e, mais recentemente, a Elaine. Todos merecem muitos agradecimentos pelo apoio incondicional. Portanto, obrigado a todos!

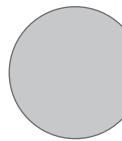
Ao professor

A psicologia do esporte e do exercício alterou significativamente nossas vidas e as de muitos atletas, treinadores e outros profissionais do esporte e do exercício com os quais trabalhamos e a quem treinamos durante todos esses anos. Sentimo-nos enriquecidos pelo estudo dessa área e queremos oferecer algo em retribuição com este livro introdutório abrangente sobre a psicologia do esporte e do exercício. Nas cinco primeiras edições, nosso objetivo foi criar um livro para as aulas de introdução à psicologia do esporte e do exercício que reunisse pesquisa e prática atualizadas, abrangendo o melhor daquilo que aprendemos com técnicos, acadêmicos, praticantes de exercícios, profissionais da medicina do esporte e da saúde e atletas. Seguimos essa orientação geral nesta sexta edição.

Desde nossa primeira edição temos recebido muito *feedback* de professores e estudantes indicando o atingimento de nosso objetivo. Ficamos satisfeitos que o livro tenha ajudado a preencher uma lacuna no ensino da psicologia do esporte e do exercício. Porém, como qualquer texto acadêmico, há sempre espaço para melhoria e atualização, daí nossa decisão de fazer uma sexta edição. Nela, mantivemos as metas e os objetivos básicos das cinco primeiras edições e tentamos, também, incorporar os comentários e as sugestões apropriadas que recebemos para fazer deste um livro ainda melhor. Entretanto, visto que professores e estudantes aparentemente apreciaram nossa orientação básica e o formato do texto, decidimos não fazer "alterações a granel", embora algumas certamente tenham sido feitas.

Atualizamos, por exemplo, todos os capítulos com as mais recentes pesquisas e práticas na psicologia do esporte e do exercício. Isso inclui a revisão das referências para abordar fontes mais atuais. Em alguns casos, essas mudanças foram consideráveis, na medida em que a pesquisa e as subsequentes implicações para uma melhor prática apresentaram um desenvolvimento significativo. Em outros capítulos, as mudanças foram menos drásticas, porque aquelas áreas específicas não se desenvolveram nem se alteraram significativamente nos últimos anos. Também apresentamos mais exemplos práticos, estudos de caso e relatos experimentais ainda mais atuais, para ajudar os estudantes a entender as várias teorias, conceitos e pesquisas. Questionamentos aprofundados são feitos ao final de cada capítulo como oportunidade para os leitores pensarem mais criticamente sobre a aplicação do material, levando-os da pesquisa à prática.

Também passamos um bom tempo melhorando o pacote de materiais auxiliares para que os professores ofereçam o melhor ambiente de aprendizagem aos alunos. O material (em inglês) explicado a seguir acompanha o livro. Para ter acesso a ele, você deve acessar a área exclusiva para professores no *link* do livro em loja.grupoa.com.br:

- **Pacote de Apresentação e mais Banco de Imagens**. O pacote de apresentação tem mais de 1.000 eslaides baseados no material do livro. Além disso, mais de 50 eslaides incluem figuras e tabelas-chave a partir do texto, e mais de 100 eslaides remetem aos novos vídeos instrucionais (ver adiante mais dados sobre esse novo material auxiliar). Ao mesmo tempo em que aperfeiçoamos esse material, propositadamente mantivemos muito do conteúdo das edições anteriores nos eslaides. Nem todos os professores ensinam fazendo uso de todos os capítulos do livro e há os que passam mais tempo em um capítulo especial que em outros. Assim, não quisemos reduzir o conteúdo do Pacote de Apresentação. Você tem a liberdade de modificar os eslaides sempre que precisar atender a suas necessidades. O Banco de Imagens (novo na sexta edição) inclui todas as figuras e tabelas do livro, separadas por capítulo. Esses itens podem ser adicionados ao Pacote de Apresentação, ao material dado aos alunos e assim por diante.
- **Pacote de Testes**. O Pacote de Testes tem mais de 780 perguntas de múltipla escolha para utilização, baseadas no texto. As perguntas foram atualizadas para refletir o novo conteúdo adicionado ao texto.
- **Perguntas Rápidas de Capítulos**. Novas na sexta edição, essas perguntas podem ser usadas para medir a aprendizagem do aluno sobre os conceitos mais importantes de cada capítulo. Duzentas e quarenta perguntas (dez por capítulo) foram incluídas no formato de múltipla escolha.
- **Guia do Professor**. O Guia do Professor traz um esboço do curso para a organização das apresentações e capítulos. Inclui ainda exercícios adicionais de sala de aula; um esboço detalhado das aulas des-

taca material-chave a ser discutido para cada capítulo posterior.

- **Vídeos** (disponíveis na área de conteúdo *online* no *link* deste livro, em loja.grupoa.com.br). Nova na sexta edição é uma biblioteca de videoclipes *online* que os professores podem utilizar durante as exposições em sala de aula ou em cursos *online.* Os videoclipes incluem entrevistas com importantes especialistas na área, demonstrações de técnicas da psicologia do esporte e do exercício e entrevistas com treinadores, atletas e praticantes de exercícios. Mais de 70 videoclipes especiais foram incluídos e correspondem à maior parte dos 24 capítulos do livro. (Obs.: é necessária uma conexão de rede para a visualização dos conteúdos em vídeo.)

Quando você terminar de ministrar o curso, gostaríamos de conhecer sua opinião sobre o livro. Nós o escrevemos para estudantes, mas os professores estão em excelente posição para dar um retorno que ajude a satisfazer melhor às necessidades dos estudantes no futuro. (As opiniões recebidas anteriormente foram de imensa ajuda na revisão das cinco primeiras edições.) Esperamos que você aprecie ensinar a psicologia do esporte e do exercício tanto quanto nós.

Ao estudante

O estudo do comportamento humano é ao mesmo tempo complexo e importante e, por isso, vem intrigando as pessoas há muitos anos. Este livro enfoca o comportamento humano em determinadas situações – isto é, em situações esportivas e de exercício. Basicamente, examina o que motiva as pessoas, o que as irrita e o que as amedronta; como elas regulam seus pensamentos, sentimentos e emoções; e como seus comportamentos podem tornar-se mais eficazes.

Talvez você esteja se preparando para ser um professor de educação física, um técnico, um instrutor de academia, um preparador físico, um médico do esporte ou mesmo um psicólogo do esporte. Ou, talvez, esteja simplesmente curioso sobre como as pessoas se comportam em situações esportivas e de exercício e por que têm esses comportamentos. De qualquer forma, *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício* foi planejado para atender às suas necessidades de informação. Esperamos que este livro ofereça uma visão geral da psicologia do esporte e do exercício, transponha a lacuna entre pesquisa e prática, transmita princípios fundamentais de prática profissional, bem como abranja um pouco do empolgante mundo do esporte e do exercício.

Seu mapa para entender a psicologia do esporte e do exercício

A maioria das pessoas não entra em um carro para iniciar uma longa viagem sem um destino em mente e um plano de como chegar até lá. Você escolhe um lugar específico e usa um mapa ou um GPS para encontrar o caminho melhor e mais agradável.

Ironicamente, contudo, alguns estudantes leem os livros sem qualquer planejamento e destino educacional (que não o de completar a tempo as tarefas para o dia seguinte). Deixar de estabelecer uma meta e um plano de estudos em relação a seus livros é como dirigir sem destino, sem um mapa ou um GPS: perde-se muito tempo dirigindo sem rumo.

Sua compreensão da psicologia do esporte e do exercício será mais fácil se você estabelecer um plano e mantiver um objetivo em mente enquanto lê este livro. O que queremos é fornecer-lhe os conhecimentos e as informações mais atualizados e relevantes no campo da psicologia do esporte e do exercício. Mas pretendemos fazer isso de uma forma simples para que você possa implementar facilmente as informações e o conhecimento em sua vida pessoal e profissional. Sua jornada só terminará quando você for capaz de captar essas informações e usá-las na vida cotidiana. Você pode usar esta introdução como um mapa para atingir dois objetivos: (a) melhor entendimento da psicologia do esporte e do exercício e (b) entendimento de como usar ou aplicar o conhecimento da psicologia do esporte e do exercício.

Este livro divide-se em sete partes:

I. Largada
II. Entendendo os participantes
III. Entendendo os ambientes de esporte e de exercício
IV. Concentrando-se nos processos de grupo
V. Melhorando o desempenho
VI. Melhorando a saúde e o bem-estar
VII. Facilitando o crescimento e o desenvolvimento psicológicos

Embora seja preferível que a leitura dessas partes e seus capítulos seja feita em sequência, seu professor pode decidir mudar a ordem para adequar-se à sua classe em particular. Não há problemas quanto a isso, pois planejamos cada capítulo como único, sem depender do conhecimento dos capítulos anteriores. A única exceção em relação a essa diretriz é o Capítulo 1, que recomendamos que seja lido primeiro, em especial se esta for sua introdução a esse campo de conhecimento. Se útil, pense nos capítulos como paradas individuais em um caminho que compõe sua jornada. Cada parada (capítulo) é necessária para criar uma via que conduza a um destino. Mas você pode optar por não fazer determinada parada, permanecer em outra por um breve período ou iniciar o caminho pela extremidade oposta. Todas as paradas são necessárias para concluir a jornada, ainda que você não precise "visitar" cada parada para chegar ao fim do caminho.

O mapa prático de cada capítulo irá ajudá-lo a movimentar-se pelo texto em qualquer ordem que seu professor estabeleça. O modelo nesta introdução ajudará a reunir as partes em um todo coerente. Nele, você observará oito paradas – pontos de interesse – em sua jornada de entedimento da psicologia do esporte e do exercício.

A Parte I, Largada, é onde você prepara a jornada. No Capítulo 1, você será apresentado ao campo da psicologia do esporte e do exercício, à sua história e às suas orientações atuais, bem como aos prováveis caminhos para o futuro. Também aprenderá o quanto a pesquisa e a prática estão ligadas e o modo como pode tornar essa ligação ainda mais forte.

A próxima parada em sua jornada é a Parte II, Entendendo os participantes. Ensino, instrução e treinamento efetivos baseiam-se no entendimento da constituição psicológica das pessoas com as quais você trabalha – o que as motiva! Portanto, os três capítulos dessa parte centram-se nos indivíduos, sejam eles praticantes de exercícios, atletas, pacientes em reabilitação ou alunos de educação física. Esse material irá ajudá-lo a entender as pessoas em termos de suas personalidades, orientações motivacionais, motivação para realização, competitividade e níveis de ansiedade.

Você também deve avaliar as situações ou os ambientes em que as pessoas atuam. Por essa razão, a Parte III, Entendendo os ambientes de esporte e de exercício, examina influências ambientais importantes que afetam os participantes de esportes e exercícios. Você aprenderá sobre competição e cooperação e sobre como *feedback* e reforço influenciam as pessoas.

A quarta parada em sua jornada é a Parte IV, Concentrando-se nos processos de grupo, que tem como foco o funcionamento de grupos. A maioria dos professores, técnicos e instrutores trabalha com grupos; portanto, é fundamental entender as dinâmicas, a coesão de grupo, a liderança e a comunicação. Temas como coesão de grupo, ociosidade social, estrutura do grupo e estilos de liderança são abordados nessa seção.

Melhorar o desempenho do indivíduo é o esteio da psicologia do esporte e do exercício. Por isso, a Parte V, Melhorando o desempenho, é uma das paradas mais demoradas em nossa jornada, consistindo em seis capítulos. Nela, você aprenderá a desenvolver um programa de treinamento de habilidades psicológicas para regular a ativação, usar mentalizações para melhorar o desempenho, aumentar a autoconfiança, estabelecer metas efetivas e fortalecer a concentração.

A Parte VI, Melhorando a saúde e o bem-estar, apresenta os papéis conjuntos de desenvolvimento psicológico e físico na motivação das pessoas para o exercício, aproveitando os benefícios do exercício, tratando de lesões esportivas e auxiliando a reabilitação. Você encontrará informações cruciais sobre o combate ao abuso de substâncias, aos transtornos alimentares, à dependência do exercício e ao treinamento excessivo.

Uma das funções mais importantes dos profissionais do esporte e do exercício é ajudar as pessoas no crescimento psicológico e no desenvolvimento do caráter. A Parte VII, Facilitando o crescimento e o desenvolvimento psicológicos, conclui o livro com discussões acerca de três tópicos especiais: crianças no esporte, agressão e desenvolvimento do caráter.

O livro termina com uma curta seção que chamamos, apropriadamente, de Continuando sua jornada. Aqui, reforçamos a orientação de pesquisa voltada à prática encontrada ao longo do livro. Após estudar as sete partes do livro, você terá não apenas uma excelente ideia sobre do que a psicologia do esporte e do exercício trata, mas também um conhecimento específico sobre como usar efetivamente tais informações.

Um mapa ou um GPS de pouco adianta se guardado no porta-luvas do carro. Isso também é verdadeiro para o modelo que empregamos. Assim, antes de ler um capítulo, veja onde ele se enquadra em toda a jornada. E, à medida que avançar na leitura, pergunte-se:

1. O que posso fazer, como profissional, para usar essas informações de modo efetivo?
2. Que considerações pessoais e circunstanciais influenciarão a forma como usarei e modificarei essas informações?
3. Meu objetivo inicial ao usar essas informações será ajudar os praticantes a melhorar seu desempenho, a se desenvolver e a crescer pessoalmente, ou será uma combinação desses objetivos?
4. Como posso integrar essas informações e chegar a estratégias eficazes e efetivas para a prática?

Ajuda em sua jornada

Tentamos tornar este livro acessível ao leitor de várias formas.

Aspectos do livro-texto

Há muitos elementos no livro que serão úteis para identificar e reter informações-chave. Aspectos essenciais em cada capítulo resumem informações cruciais a serem lembradas. Eis um exemplo de um ponto-chave:

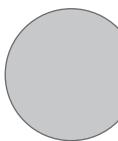
PONTO-CHAVE A psicologia do esporte e do exercício consiste no estudo científico de pessoas e seus comportamentos em atividades esportivas e atividades físicas e na aplicação prática desses conhecimentos.

As barras laterais destacam novas pesquisas, estudos de caso e exemplos de pesquisa aplicada à prática. Os estudos de caso estão identificados por meio deste ícone: ✓

No final de cada capítulo você encontrará Auxílios ao Aprendizado – um resumo do capítulo, uma lista de termos-chave, questões de revisão e questões de pensamento crítico – que possibilitarão a confirmação de que você entendeu em profundidade o conteúdo do capítulo, além de oportunizar uma análise consistente de tópicos importantes.

Vídeos *online*

Os vídeos *online* (em inglês) também são um recurso valioso a ser usado ao longo do livro. No decorrer da leitura, você irá se deparar com esses avisos:

VEJA: estas atividades o direcionam a assistir a um vídeo que mostra consultores da psicologia do esporte em ação, seja conversando diretamente com um atleta, demonstrando um exercício ou debatendo um assunto importante.

Você pode acessar os vídeos (em inglês) no material complementar disponível no *link* deste livro, em loja.grupoa.com.br. Esperamos que você os considere informativos, interessantes e agradáveis – uma outra forma de aprofundar o aprendizado. Inicie a experiência realizando esta atividade:

VEJA **Na Atividade Introdutória 1 (em inglês), o Dr. Dan Gould, um dos coautores deste livro, apresenta o campo da psicologia do esporte e do exercício.**

Sumário

PARTE I Largada

1 Bem-vindos à psicologia do esporte e do exercício 3
Definindo psicologia do esporte e do exercício 4 • Especialização em psicologia do esporte 4 • Como diferenciar duas especialidades 5 • Revisão histórica da psicologia do esporte e do exercício 6 • Foco na psicologia do esporte e do exercício no mundo 11 • União da ciência e da prática 11 • Escolha entre muitas orientações para a psicologia do esporte e do exercício 16 • Tendências atuais e futuras 18

PARTE II Entendendo os participantes

2 Personalidade e esporte 25
Definindo personalidade 25 • Entendendo a estrutura da personalidade 26 • Estudando a personalidade a partir de cinco pontos de vista 27 • Avaliando a personalidade 32 • Usando medidas psicológicas 35 • Foco na pesquisa da personalidade 37 • Examinando estratégias cognitivas e sucesso 41 • Identificando seu papel no entendimento da personalidade 43

3 Motivação 47
Definindo motivação 47 • Revisando três abordagens sobre motivação 48 • Cinco diretrizes para desenvolver a motivação 50 • Desenvolvendo uma visão realista de motivação 54 • Entendendo a motivação para realização e competitividade 55 • Identificando quatro teorias de motivação para realização 57 • Desenvolvendo a motivação para realização e competitividade 64 • Usando a motivação para realização na prática profissional 65

4 Ativação, estresse e ansiedade 71
Definindo ativação e ansiedade 71 • Medindo ativação e ansiedade 73 • Definindo estresse e entendendo o processo de estresse 75 • Identificando as fontes de estresse e ansiedade 77 • Relacionando ativação e ansiedade com desempenho 79 • Aplicando conhecimento à prática profissional 89

PARTE III Entendendo os ambientes de esporte e de exercício

5 Competição e cooperação 97
Definindo competição e cooperação 97 • A competição como um processo 99 • Revisando estudos de competição e cooperação 102 • Determinando se a competição é boa ou ruim 106 • Aumentando a cooperação 109

6 *Feedback*, reforço e motivação intrínseca 115
Princípios do reforço 115 • Abordagens que influenciam o comportamento 116 • Diretrizes para uso de reforço positivo 116 • Diretrizes para uso de punição 121 • Modificação comportamental no esporte 122 • Modificação comportamental e terapia cognitivo-comportamental 126 • Motivação intrínseca e recompensas extrínsecas 126 • Teoria da avaliação cognitiva 130 • Como recompensas extrínsecas afetam a motivação intrínseca no esporte 132 • Estratégias para aumentar a motivação intrínseca 134 • Fluência – um caso especial de motivação intrínseca 136

PARTE IV Concentrando-se nos processos de grupo

7 Dinâmicas de grupo e equipe 145
Reconhecendo a diferença entre grupos e equipes 146 • Identificando três teorias de desenvolvimento de grupo 146 • Entendendo a estrutura do grupo 148 • Criando um clima de equipe efetivo 153 • Maximizando o desempenho individual em esportes coletivos 155

8 Coesão de grupo 165

Definição de coesão 166 • Modelo conceitual de coesão 167 • Instrumentos para medir a coesão 169 • Relação entre coesão e desempenho 171 • Outros fatores associados à coesão 172 • Estratégias para melhorar a coesão 175 • Diretrizes para desenvolver a coesão de equipe 179

9 Liderança 187

Definição de liderança 187 • Abordagens ao estudo da liderança 188 • Abordagens interacionais orientadas à liderança no esporte 193 • Pesquisa sobre o modelo multidimensional de liderança esportiva 198 • Intervenções de treinamento de liderança 201 • Quatro componentes da liderança efetiva 201 • A arte da liderança 204

10 Comunicação 207

Entendendo o processo de comunicação 208 • Enviando mensagens efetivamente 209 • Recebendo mensagens efetivamente 215 • Identificando ruídos na comunicação 218 • Melhorando a comunicação 220 • Lidando com confronto 222 • Proferindo críticas construtivas 224

PARTE V Melhorando o desempenho

11 Introdução ao treinamento de habilidades psicológicas 231

O que é treinamento de habilidades psicológicas 231 • Por que o THP é importante? 232 • Por que esportistas e praticantes de exercícios negligenciam o THP 234 • Mitos sobre o THP 236 • A base teórica do THP 237 • Efetividade do THP 239 • Três fases de programas de THP 240 • Autorregulação: o objetivo final do THP 241 • Quem deve conduzir programas de THP 242 • Quando implementar um programa de THP 243 • Desenvolvimento de um programa de THP 244 • Problemas comuns na implementação de programas de THP 250

12 Regulação da ativação 253

Aumentando a autoconsciência da ativação 254 • Usando técnicas de redução da ansiedade 255 • Explorando a hipótese de correspondência 263 • Lidando com a adversidade 264 • Usando técnicas de indução de ativação 268

13 Mentalização 273

O que é mentalização 274 • Evidência de efetividade da mentalização 275 • Mentalização no esporte: onde, quando, por que e o que 276 • Fatores que influenciam a eficácia da mentalização 280 • Como funciona a mentalização 281 • Usos da mentalização 284 • Segredos da mentalização efetiva 287 • Como desenvolver um programa de treinamento da mentalização 289 • Quando usar mentalização 295

14 Autoconfiança 299

Definindo autoconfiança 300 • Entendendo como as expectativas influenciam o desempenho 306 • Examinando a teoria da autoeficácia 309 • Avaliando a autoconfiança 314 • Desenvolvendo a autoconfiança 315

15 Estabelecimento de metas 323

Definição de metas 323 • Efetividade do estabelecimento de metas 325 • Princípios do estabelecimento de metas 329 • Desenvolvimento de metas de grupo 335 • Modelo de um sistema de estabelecimento de metas 336 • Problemas comuns no estabelecimento de metas 338

16 Concentração 343

Definindo concentração 344 • Explicando o foco de atenção: três processos 347 • Associando concentração a desempenho máximo 349 • Identificando tipos de foco de atenção 350 • Reconhecendo problemas de atenção 350 • Usando o diálogo interior para aumentar a concentração 358 • Avaliando habilidades de atenção 363 • Melhorando a concentração 365 • Desenvolvimentos futuros no treinamento da concentração 370

PARTE VI Melhorando a saúde e o bem-estar

17 Exercício e bem-estar psicológico 375

Reduzindo a ansiedade e a depressão com exercícios 376 • Entendendo o efeito do exercício no bem-estar psicológico 381 • Alterando personalidade e funcionamento cognitivo com exercícios 382 • Melhorando a qualidade de vida com exercícios 386 • Examinando o “barato do corredor” 388 • Usando o exercício como auxiliar à terapia 389

18 Comportamento e adesão ao exercício 393

Razões para se exercitar 394 • Razões para não se exercitar 396 • Problemas de adesão ao exercício 398 • Teorias e modelos de comportamento de exercício 399 • Determinantes da adesão ao exercício 403 • Ambientes para intervenções de exercício 411 • Estratégias para aumentar a adesão ao exercício 412 • Orientações para melhorar a adesão ao exercício 419

19 Lesões esportivas e psicologia 423

O que é lesão? 423 • Causas de lesão 424 • Relação entre estresse e lesão 427 • Outras explicações psicológicas para lesão 427 • Reações psicológicas a lesões esportivas e do exercício 429 • Papel da psicologia do esporte na reabilitação de lesões 431 • Identifique atletas e praticantes de execícios com risco de lesão 433

20 Comportamentos dependentes e patológicos 439

Transtornos alimentares 440 • Abuso de substâncias 448 • Adição ao exercício 459 • Jogo compulsivo: um potencial criador de problemas 462

21 *Burnout* e treinamento excessivo 469

Definições de treinamento excessivo, estafa e *burnout* 470 • Frequência de treinamento excessivo, estafa e *burnout* 472 • Modelos de *burnout* 473 • Fatores que levam o atleta a treinamento excessivo e *burnout* 477 • Sintomas de treinamento excessivo e de *burnout* 479 • Formas de medir o *burnout* 481 • *Burnout* em profissionais do esporte 481 • Tratamento e prevenção do *burnout* 484

PARTE VII Facilitando o crescimento e o desenvolvimento psicológicos

22 Crianças e a psicologia do esporte 491

A importância de estudar a psicologia de atletas jovens 491 • Razões para participação e não participação das crianças 492 • Papel dos amigos no esporte infantojuvenil 496 • Estresse e *burnout* no esporte competitivo infantojuvenil 497 • Práticas efetivas para treinar atletas jovens 501 • O papel dos pais 504 • A profissionalização dos esportes infantojuvenis 506

23 Agressividade no esporte 513

Definição de agressividade 514 • Entendendo as causas da agressividade 515 • Examinando a agressão no esporte: considerações especiais 519 • Aplicação dos conhecimentos à prática profissional 522

24 Desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo 527

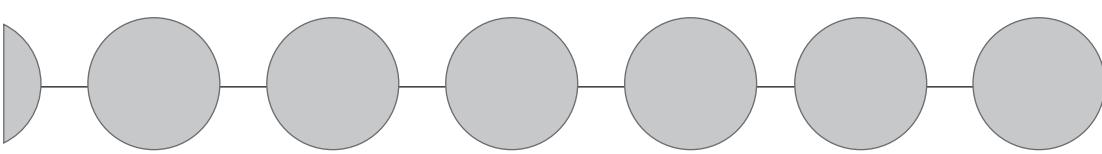
Definição de caráter, espírito esportivo e bom comportamento esportivo 527 • Desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo: três abordagens 530 • Examinando a pesquisa sobre o desenvolvimento moral 534 • Entendendo a relação entre raciocínio moral e comportamento moral 534 • Estudando a relação entre desenvolvimento do caráter e atividade física 536 • Prática orientada para o desenvolvimento do caráter 541

Continuando sua jornada 547

Referências 549

Índice 591

PARTE I

Largada

Onde você se enquadra no campo da psicologia do esporte e do exercício?

Nesta seção inicial, concentramo-nos em preparar você, futuro profissional da ciência do esporte e do exercício, para sua jornada rumo à compreensão da psicologia nesta área de atuação. Primeiro, para informá-lo sobre a natureza da psicologia do esporte e do exercício, descreveremos o objeto desse campo em constante expansão. O Capítulo 1 apresenta a área, detalha um pouco de sua história e define sua atual condição. Descreveremos o que fazem os psicólogos do esporte e do exercício, discutiremos orientações ao estudo na área e apresentaremos orientações e oportunidades futuras neste campo. Uma vez que a união entre a ciência e a prática é um conceito importante, o capítulo também apresenta as principais formas de aquisição de conhecimento na psicologia do esporte e do exercício, enfatizando a importância de unir os conhecimentos científico e prático, possibilitando melhor assistência psicológica aos alunos, aos atletas e aos praticantes de exercícios. Essas informações podem ajudá-lo a decidir se deseja ou não seguir uma carreira na psicologia do esporte e do exercício.

VEJA O Dr. Dan Gould apresenta (em inglês) a Parte I do livro na Atividade Introdutória.

1

Bem-vindos à psicologia do esporte e do exercício

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Descrever o que é a psicologia do esporte e do exercício
2. Entender o que fazem os especialistas em psicologia do esporte e do exercício
3. Conhecer o treinamento necessário para ser um psicólogo do esporte e do exercício
4. Entender os principais desenvolvimentos na história da psicologia do esporte e do exercício
5. Distinguir o conhecimento obtido cientificamente do conhecimento obtido na prática profissional
6. Integrar conhecimentos empíricos e científicos
7. Comparar e diferenciar as orientações práticas
8. Descrever oportunidades de carreira e tendências futuras na área

Jeff, armador do time de basquetebol da escola de ensino médio, fica visivelmente nervoso em competições. Quanto mais crítica a situação, mais nervoso fica e pior ele joga. O maior desafio de seu técnico nesta temporada será ajudar Jeff a aprender a controlar o estresse.

Beth, diretora de condicionamento físico do Centro de Reabilitação Cardíaca do St. Peter's Hospital, conduz um programa de condicionamento aeróbico para pacientes em recuperação. Entretanto, ela está preocupada porque alguns pacientes interrompem os programas de exercícios quando começam a se sentir melhor.

Lisa está se graduando em cinesiologia e sabe que seu desejo é seguir carreira em alguma área da saúde, como concluir o curso e tornar-se ortopedista, assistente médica ou fisioterapeuta. Embora adore as ciências biológicas, tem dúvidas quanto ao papel desempenhado pelos fatores psicológicos na medicina preventiva, em especial na sua relação com o bem-estar holístico e o uso da atividade física como remédio.

Mario sempre quis ser professor de educação física. No entanto, sente-se frustrado atualmente, porque seus alunos do ensino médio têm pouco interesse em aprender habilidades de condicionamento para a vida toda. Seu objetivo é motivar os alunos sedentários a se engajar em atividades físicas.

Patty é a técnica principal de atletismo do Campbell State College. A estrela da equipe de corrida da escola, Tyler Peete, alcançou 99% de recuperação física após uma cirurgia no joelho. Os técnicos observaram, porém, que, nas práticas, ele ainda poupa o joelho lesionado e hesita quando precisa dar uma arrancada. Patty sabe que Tyler está fisicamente recuperado, mas precisa retomar sua confiança.

Tom, psicólogo do esporte e torcedor veterano de beisebol, acabou de ser sondado para ocupar a posição de seus sonhos, um emprego de consultor. Os proprietários do Chicago Cubs, fartos da falta de coesão do time, pediram-lhe que planejasse rapidamente um programa de treinamento em habilidades psicológicas. Se Tom puder criar um programa consistente até a semana seguinte, será contratado como consultor de psicologia esportiva do time.

Se você vier a ser um técnico, instrutor, professor de educação física, preparador físico ou mesmo psicólogo do esporte, também encontrará os tipos de situações que Jeff, Beth, Lisa, Mario, Patty e Tom enfrentam. A psicologia do esporte e do exercício oferece recursos para resolver problemas dessa natureza e muitas outras preocupações práticas. Neste capítulo, você será apresentado a essa interessante área de estudo e aprenderá como a psicologia do esporte e do exercício pode ajudá-lo a resolver problemas práticos.

Definindo psicologia do esporte e do exercício

Psicologia do esporte e do exercício consiste no estudo científico de pessoas e seus comportamentos em contextos esportivos e de exercício e na aplicação prática desse conhecimento (Gill e Williams, 2008). Os psicólogos do esporte e do exercício identificam princípios e diretrizes que os profissionais podem empregar para ajudar adultos e crianças a participarem e se beneficiarem de atividades esportivas e de exercício.

> **PONTO-CHAVE** A psicologia do esporte e do exercício consiste no estudo científico de pessoas e seus comportamentos em atividades esportivas e atividades físicas e na aplicação prática desse conhecimento.

A maioria das pessoas estuda psicologia do esporte e do exercício tendo em mente dois objetivos: (a) entender como os fatores psicológicos afetam o desempenho físico de um indivíduo e (b) entender como a participação em esportes e exercícios afeta o desenvolvimento psicológico, a saúde e o bem-estar de uma pessoa. Elas realizam esse estudo fazendo os seguintes tipos de perguntas:

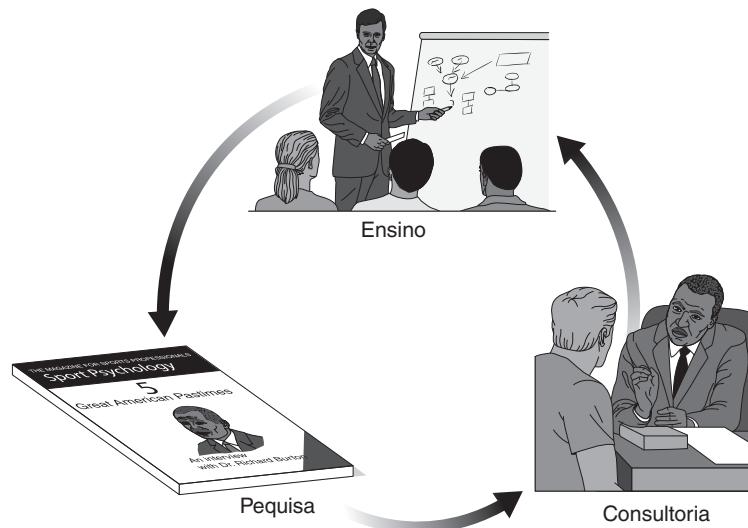
Objetivo A: entender os efeitos de fatores psicológicos sobre o desempenho físico ou motor.

- Como a ansiedade afeta a precisão de um jogador de basquetebol em um arremesso de lance livre?
- A falta de autoconfiança influencia a capacidade de uma criança de aprender a nadar?
- De que modo o reforço e a punição por parte de um técnico influenciam a coesão de um time?
- O treinamento mental facilita o processo de recuperação em atletas e praticantes de exercício lesionados?
- De que forma o estilo de comunicação de um profissional da saúde influencia a adesão do paciente a uma agenda de exercícios de reabilitação em casa?

Objetivo B: entender os efeitos da participação em atividades físicas sobre o desenvolvimento psicológico, a saúde e o bem-estar.

- Correr reduz a ansiedade e a depressão?
- Atletas jovens aprendem a ser excessivamente agressivos ao praticar esportes para sua faixa etária?
- A participação diária em aulas de educação física melhora a autoestima de uma criança?
- A participação em atividades físicas na faculdade favorece o desenvolvimento da personalidade?
- A fisioterapia influencia a saúde física de um atleta lesionado além de ajudá-lo a criar uma visão mais otimista do futuro?

A psicologia do esporte aplica-se a uma ampla parcela da população. Embora alguns profissionais a empreguem para ajudar atletas de elite a atingirem o desempenho máximo, muitos outros estão preocupados com crianças, com indivíduos física e mentalmente incapacitados, com idosos e com praticantes normais. Cada vez mais os psicólogos do esporte se concentram nos fatores psicológicos envolvidos no exercício e na saúde, desenvolvendo estratégias para encorajar pessoas sedentárias a se exercitarem ou avaliando a eficácia do exercício como tratamento para a depressão. Para refletir essa ampliação do interesse, o campo é atualmente chamado de psicologia do esporte e do exercício, e alguns indivíduos estão começando a enfatizar apenas os aspectos relacionados ao exercício e à saúde nesse campo de atuação.

> **PONTO-CHAVE** Os psicólogos do esporte e do exercício procuram entender e ajudar atletas de elite, crianças, indivíduos física e mentalmente incapacitados, idosos e praticantes em geral a alcançar o máximo de participação e desempenho, satisfação pessoal e desenvolvimento mediante as atividades.

VEJA **A Atividade 1.1 (em inglês) irá ajudá-lo a entender os objetivos da psicologia do esporte e do exercício.**

Especialização em psicologia do esporte

Os psicólogos contemporâneos do esporte seguem carreiras variadas. Desempenham três papéis básicos nas atividades profissionais: fazer pesquisa, lecionar e atuar como consultores (ver Figura 1.1). Discutiremos brevemente cada um desses papéis.

O papel de pesquisador

A principal função dos participantes de qualquer campo acadêmico é aumentar o conhecimento do campo por meio de pesquisas. A maioria dos psicólogos do esporte e do exercício ligados a uma universidade realiza pesquisas. Eles podem, por exemplo, estudar o que motiva as crianças a participarem em esportes, como a mentalização influencia a competência em uma tacada de golfe, de que modo correr durante 20 minutos quatro vezes por semana afeta os níveis de ansiedade de uma pessoa ou qual a relação entre educação do movimento e autoconceito entre alunos de educação física do ensino fundamental. Hoje, os psicólogos do esporte e do exercício são membros de equipes de pesquisa multidisciplinares

FIGURA 1.1 Papéis de psicólogos do esporte e do exercício.

que estudam problemas como adesão ao exercício, psicologia de lesões esportivas e papel do exercício no tratamento do HIV. Então, compartilham seus resultados com colegas e outros profissionais da área. Essa troca produz avanços, discussões e debates saudáveis em encontros profissionais e em publicações (ver "Principais organizações e publicações de psicologia do esporte e do exercício").

O papel de professor

Muitos especialistas em psicologia do esporte e do exercício ministram cursos universitários, como psicologia do exercício e da saúde, psicologia aplicada ao esporte e psicologia social do esporte. Esses especialistas também podem ministrar cursos como psicologia da personalidade ou psicologia do desenvolvimento, no caso de trabalharem em um departamento de psicologia, ou cursos como aprendizagem e controle motor ou sociologia do esporte, se trabalharem em um programa de ciência do esporte.

O papel de consultor

Um terceiro papel é a consultoria individual com atletas ou equipes para desenvolvimento de habilidades psicológicas para melhorar o desempenho em competições e o treinamento. Comitês olímpicos e algumas universidades importantes empregam consultores de psicologia do esporte em tempo integral, e centenas de outras equipes e atletas usam consultores em um esquema de meio turno para o treinamento de habilidades psicológicas. Alguns psicólogos do esporte trabalham atualmente com militares, auxiliando-os a preparar as tropas para um desempenho de excelência, e há aqueles que trabalham com cirurgiões, ajudando-os a aperfeiçoar suas habilidades cirúrgicas. Muitos consultores da área trabalham com treinadores em clínicas e seminários.

Atualmente, alguns psicólogos do esporte e do exercício trabalham na área do condicionamento físico, planejando programas de exercício que aumentem a participação e promovam o bem-estar psicológico e físico. Alguns consultores trabalham como auxiliares, apoiando clínicas de medicina esportiva ou fisioterapia, oferecendo serviços psicológicos a atletas lesionados.

Como diferenciar duas especialidades

Existe uma diferença significativa entre dois tipos de especialidades na psicologia do esporte contemporânea: psicologia clínica do esporte e psicologia educacional do esporte. A seguir, discutimos a diferença entre essas duas especialidades e a qualificação necessária para cada uma.

Psicologia clínica do esporte

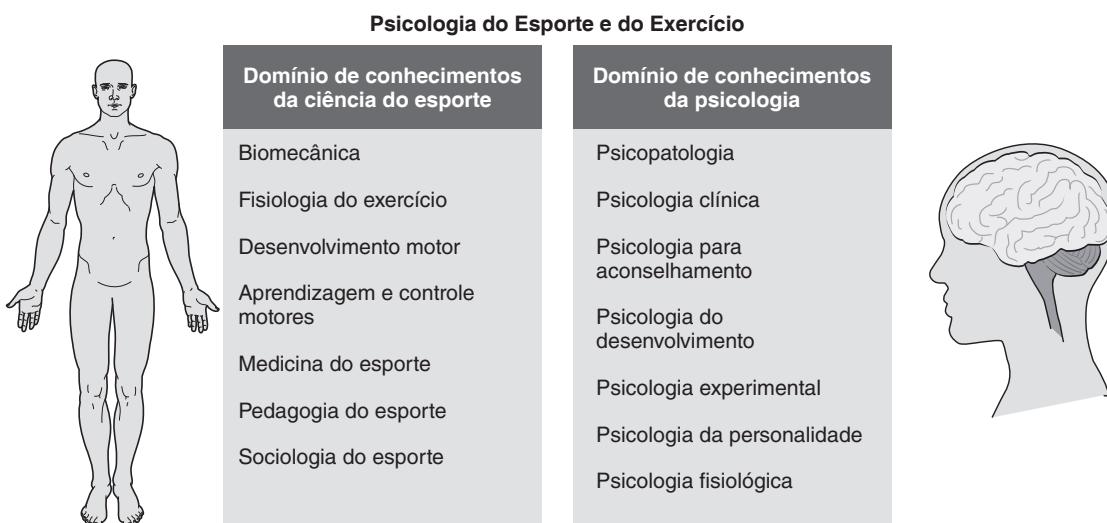
Os **psicólogos clínicos do esporte** recebem qualificação extensiva em psicologia para aprender a detectar e tratar indivíduos com transtornos emocionais (como depressão grave ou tendências suicidas). Autorizados pelos conselhos estaduais a tratar indivíduos com transtornos emocionais, os psicólogos clínicos do esporte recebem treinamento adicional em psicologia do esporte e do exercício e nas ciências do esporte. Eles são essenciais porque, as-

sim como na população geral, alguns atletas e praticantes de exercícios desenvolvem transtornos emocionais graves e necessitam de tratamento especial (Brewer e Petrie, 2014; Proctor e Boan-Lenzo, 2010). Transtornos alimentares e abuso de substâncias são duas áreas nas quais um psicólogo clínico do esporte pode frequentemente ajudar os participantes de esportes e exercícios.

> **PONTO-CHAVE** Os psicólogos clínicos do esporte e do exercício tratam atletas e praticantes de exercícios com transtornos emocionais graves.

Psicologia educacional do esporte

Os **especialistas em psicologia educacional do esporte** recebem treinamento extensivo na ciência do esporte e do exercício, em educação física e em cinesiologia; além disso, entendem a psicologia do movimento humano, particularmente no que diz respeito a contextos de esporte e exercício. Esses especialistas costumam receber treinamento universitário avançado em psicologia e aconselhamento. Entretanto, eles não são habilitados para tratar indivíduos com transtornos emocionais nem são psicólogos licenciados.

Uma boa maneira de se pensar sobre um especialista em psicologia educacional do esporte é como um "treinador mental" que, por meio de sessões em grupo e individuais, educa atletas e praticantes de exercícios sobre habilidades psicológicas e seu desenvolvimento. Controle da ansiedade, desenvolvimento da confiança e aperfeiçoamento da comunicação são algumas das áreas que os especialistas em psicologia educacional do esporte tratam. Quando um consultor em psicologia educacional do esporte encontra um atleta com um transtorno emocional, ele o encaminha a um psicólogo clínico licenciado ou, preferencialmente, a um psicólogo clínico do esporte, para tratamento.

> **PONTO-CHAVE** Especialistas em psicologia educacional do esporte são "treinadores mentais" que educam atletas e praticantes de exercícios sobre habilidades psicológicas e seu desenvolvimento. Eles não são habilitados a tratar indivíduos que tenham transtornos emocionais graves.

Os especialistas em psicologia do esporte e do exercício, tanto clínica como educacional, devem ter um conhecimento profundo de psicologia e de ciência do esporte e do exercício (ver Figura 1.2). Em 1991, a AASP iniciou um programa de consultoria certificado. Para qualificar-se ao diploma de consultor do esporte e do exercício, deve-se ter educação superior tanto em psicologia como nas ciências do esporte. Esse requisito visa a proteger o público contra indivíduos não qualificados que se denominam psicólogos do esporte e do exercício.

Revisão histórica da psicologia do esporte e do exercício

Hoje em dia, a psicologia do esporte e do exercício está mais popular do que nunca. Entretanto, é um erro pensar que ela se desenvolveu apenas recentemente. A mo-

FIGURA 1.2 A relação de conhecimento nos domínios da ciência do esporte e da psicologia com o campo da psicologia do esporte e do exercício.

Principais organizações e publicações de psicologia do esporte e do exercício

Organizações

- *Association for Applied Sport Psychology* (AASP) – Esta organização é exclusivamente voltada à realização de pesquisas e práticas em psicologia aplicada ao esporte e ao exercício. Grupos de interesse especial concentram-se em vários temas, incluindo psicologia da saúde, otimização da intervenção-desempenho e psicologia social.
- *American Psychological Association* (APA) *Division 47 – Exercise and Sport Psychology* – Figurando entre as quase 50 divisões da APA (a maior organização profissional de psicologia dos Estados Unidos), essa organização enfatiza tanto a pesquisa quanto a prática na psicologia do esporte e do exercício.
- *European Federation of Sport Psychology* (FEPSAC) – Iniciada em 1968, essa organização promove eventos científicos, educativos e profissionais na Europa. Sedia uma conferência que ocorre a cada quatro anos, organiza congressos e cursos e publica declarações de posicionamento.
- *International Society of Sport and Exercise Psychology* (ISSP) – Iniciada em 1965, essa organização se dedica à promoção de pesquisa, à prática e ao desenvolvimento da psicologia do esporte e do exercício no mundo.
- *North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity* (NASPSPA) – Uma das mais antigas organizações centrada nos aspectos psicológicos da atividade esportiva e física, essa organização se concentra na pesquisa em desenvolvimento motor, aprendizagem e controle motores em psicologia social e atividade física.

Publicações

- *International Journal of Sport Psychology* – Fundada em 1970, é a publicação oficial da Sociedade Internacional de Psicologia do Esporte. Ela visa a aumentar o conhecimento teórico e prático na ciência da atividade física, do exercício e do esporte.
- *International Review of Sport and Exercise Psychology* – Esse periódico publica revisões analíticas críticas de literatura de pesquisa na psicologia do esporte e do exercício.
- *Journal of Applied Sport Psychology* – Fundada em 1989, é a publicação oficial da AASP e publica pesquisas em psicologia esportiva aplicada e artigos de prática profissional.
- *Journal of Sport Psychology in Action* – é um periódico que não publica pesquisas originais. Trata-se, na verdade, de um periódico aplicado que promove a aplicação de conhecimentos científicos à prática esportiva, ao exercício e à psicologia da saúde.
- *Journal of Sport and Exercise Psychology* – Publica estudos de pesquisa em psicologia básica e aplicada do esporte e do exercício. Fundada em 1979, é uma das mais antigas e mais respeitadas publicações de pesquisa no campo.
- *Sport, Exercise and Performance Psychology* – Iniciada em 2012 e uma das revistas mais novas na área, é a publicação oficial da Exercise and Sport Psychology Division 47 da Associação Norte-Americana de Psicologia. Publica trabalhos com foco na psicologia do esporte, exercício e desempenho.
- *The Psychology of Sport and Exercise* – Iniciada em 2000, é uma publicação que constitui um foro de ampla abrangência para relatos acadêmicos em psicologia do esporte e do exercício.
- *The Sport Psychologist* – Desde 1987, publica artigos tanto de pesquisa aplicada como de prática profissional destinados a facilitar a difusão de serviços psicológicos a técnicos e atletas.
- *Sport and Exercise Psychology Review* – É uma publicação que traz artigos sobre todos os aspectos da psicologia do esporte, com foco especial no treinamento de psicólogos do esporte e na prática da psicologia do esporte e do exercício.

derna psicologia do esporte remonta à década de 1880 (Kornspan, 2012) e referências à psicologia podem chegar aos Jogos Olímpicos da antiguidade (Kremer e Moran, 2008). A história da psicologia do esporte reflete a de outros campos, como a psicologia, a educação física e a cinesiologia. Além disso, o campo recebe influências de desdobramentos socioculturais mais amplos, como o crescimento do movimento olímpico, a liberação das mulheres e a popularidade do esporte profissional (Gould e Voelker, 2014).

A história da psicologia do esporte divide-se em seis períodos, aqui destacados junto com alguns indivíduos e eventos específicos de cada um. Esses períodos têm características distintas, mas, ainda assim, são inter-relacionados. Juntos contribuíram para o desenvolvimento e para o crescimento da psicologia do esporte e do exercício.

Período 1: Os primeiros anos (1893-1920)

NORMAN TRIPLETT

Na América do Norte, a psicologia do esporte começou na década de 1890. Norman Triplett, por exemplo, psicólogo da Indiana University e entusiasta do ciclismo, queria entender por que os ciclistas às vezes pedalavam mais rápido quando corriam em grupos ou em pares do que quando pedalavam sozinhos (Triplett, 1898). Primeiro, ele confirmou que suas observações iniciais estavam corretas pelo estudo de recordes de competições ciclísticas. Para testar ainda mais suas suposições, ele também conduziu uma

experiência na qual crianças pequenas tinham que enrolar uma linha de pescaria o mais rápido possível. Triplett confirmou que as crianças enrolavam mais linha quando na presença de outra criança. Essa experiência lhe permitiu prever com mais segurança o momento em que os ciclistas teriam melhores desempenhos.

Outro pioneiro mais antigo foi E. W. Scripture, psicólogo de Yale, interessado em um abordagem baseada em dados mais científicos para o estudo da psicologia, na medida em que a psicologia desses anos iniciais era introspectiva e filosófica (ver Kornspan, 2007a, para um exame aprofundado de seu trabalho). Scripture entendia o esporte como uma forma excelente de demonstrar o valor dessa "nova" psicologia científica; com seus alunos, realizou vários estudos laboratoriais sobre os momentos de reação e movimento dos músculos de esgrimistas e corredores, bem como transferência de treinamento físico. Ele ainda debateu pesquisas mais antigas que examinavam como o esporte deveria desenvolver o caráter dos participantes. Mais interessante foi o fato de Scripture ter trabalhado muito de perto com William Anderson, de Yale, um dos primeiros educadores físicos na América. Isso evidencia que aqueles nos campos da educação física e da psicologia trabalharam em conjunto para o desenvolvimento da psicologia esportiva.

Ao mesmo tempo em que Triplett e Scripture foram parte do movimento da "nova psicologia", com foco no uso de métodos e medidas laboratoriais experimentais para obter conhecimentos, outros se interessaram pela área a partir de uma perspectiva mais filosófica. O de maior destaque foi Pierre de Coubertin, fundador dos modernos Jogos Olímpicos (Kornspan, 2007b). Coubertin escreveu muito sobre os aspectos psicológicos do esporte e organizou os dois primeiros Congressos Olímpicos com foco na psicologia, até onde poderia ter relação com o esporte nessa época.

Nesses anos iniciais, psicólogos, educadores físicos e outros terceiros interessados estavam apenas no começo da exploração dos aspectos psicológicos do esporte e da aprendizagem de habilidades motoras. Mediam os tempos de reação dos atletas, estudavam como as pessoas aprendiam habilidades esportivas e debatiam o papel do esporte no desenvolvimento da personalidade e do caráter; mas pouco fizeram quanto à aplicação desses estudos. Além disso, as pessoas davam palpites na psicologia do esporte, mas nenhuma era especialista na área.

Destaques do Período 1

- 1893: E. W. Scripture realiza estudos baseados em dados de atletas de Yale. Fez o exame dos tempos de reação e dos movimentos e da transferência do treinamento físico.
- 1897: Norman Triplett conduz a primeira experiência de psicologia do esporte e de psicologia social, estudando os efeitos dos outros sobre o desempenho de ciclistas.
- 1897: segundo Congresso Olímpico que debate o efeito psicológico do esporte na juventude.
- 1899: E. W. Scripture de Yale descreve traços de personalidade que acreditava serem favorecidos pela prática esportiva.
- 1903: terceiro Congresso Olímpico com foco na psicologia do esporte.
- 1903: G. T. W. Patrick discute a psicologia do jogo.
- 1914: R. Cummins avalia reações motoras, atenção e capacidades e sua relação com o esporte.
- 1918: Ainda estudante, Coleman Griffith conduz estudos informais de jogadores de futebol americano e de basquetebol na University of Illinois.

Período 2: O desenvolvimento de laboratórios e de testes psicológicos (1921-1938)

COLEMAN GRIFFITH

Este período na história da psicologia do esporte e do exercício caracterizou-se pelo desenvolvimento de laboratórios de psicologia do esporte na Alemanha, Japão, Rússia e Estados Unidos, e pelo aumento dos testes psicológicos (Kornspan, 2012). Coleman Griffith foi o primeiro norte-americano a dedicar uma porção significativa de sua carreira à psicologia do esporte, sendo hoje considerado o pai da psicologia do esporte americana (Kroll e Lewis, 1970). Psicólogo da University of Illinois, trabalhava também no departamento de bem-estar físico (educação física e esporte), e desenvolveu o primeiro laboratório de psicologia do esporte, ajudou a iniciar uma das primeiras escolas de técnicos dos Estados Unidos e escreveu dois livros clássicos: *Psychology of Coaching* e *Psychology of Athletics*. Além disso, realizou uma série de estudos sobre o time de beisebol Chicago Cubs e desenvolveu perfis psicológicos de jogadores lendários, como Dizzy Dean. Manteve correspondência com o técnico de futebol americano do Notre Dame, Knute Rockne, sobre a melhor forma de "psicanalisar" times e interrogou o integrante do Hall da Fama Red Grange

acerca de seus pensamentos enquanto jogava futebol americano. À frente de seu tempo, Griffith trabalhou em relativo isolamento, mas sua pesquisa de alta qualidade e sua profunda dedicação para melhorar desempenhos continuam a ser um excelente modelo para psicólogos do esporte e do exercício.

Durante esse período, os psicólogos também começaram a testar atletas, levantando dados sobre elementos como tempos de reação, concentração, personalidade e agressão. O imortal jogador de futebol Babe Ruth, por exemplo, foi ao Laboratório de Psicologia de Columbia University para testes (Fuchs, 2009).

Destaques do Período 2

- 1920: Robert Schulte dirige um laboratório de psicologia na German High School for Physical Education.
- 1920: tem início o primeiro laboratório de psicologia do esporte, por P.A. Rudik, em Moscou, no Instituto Estatal de Cultura Física.
- 1921: Schulte publica *Body and Mind in Sport.*
- 1921-1931: Griffith publica 25 artigos de pesquisa sobre psicologia do esporte.
- 1925: Schulte publica *Aptitude and Performance Testing for Sport.*
- 1925: É estabelecido o laboratório de pesquisa sobre esportes da University of Illinois. Griffith é nomeado diretor.
- 1926: Griffith publica *Psychology of Coaching*.
- 1928: Griffith publica *Psychology of Athletics.*

Período 3: Preparação para o futuro (1939-1965)

FRANKLIN HENRY

Franklin Henry, da University of California, em Berkeley, foi o maior responsável pelo desenvolvimento científico da área. Dedicou a carreira ao estudo acadêmico dos aspectos psicológicos da aquisição de habilidades esportivas e motoras. Acima de tudo, Henry treinou muitos outros professores de educação física cheios de energia, que, mais tarde, tornaram-se professores universitários e iniciaram programas de pesquisa sistemáticos. Alguns de seus alunos se tornaram administradores que reformaram currículos e desenvolveram a ciência do esporte e do exercício, ou o campo da cinesiologia, como conhecemos hoje.

Outros pesquisadores no período de 1939 a 1965, tais como Warren Johnson e Arthur Slatter-Hammel, ajudaram a estabelecer as bases para o estudo futuro da psicologia do esporte. Eles ajudaram a criar a disciplina acadêmica de ciência do esporte e do exercício; entretanto, o trabalho aplicado em psicologia do esporte ainda era limitado. Foi no final do período que isso começou a mudar.

Uma pessoa que individualmente realizou pesquisas aplicadas foi Dorothy Hazeltine Yates, uma das primeiras mulheres, nos Estados Unidos, a praticar a psicologia do esporte e a realizar pesquisas. Yates deu consultoria a boxeadores universitários, ensinando-lhes a usar relaxamento e afirmações positivas para o controle das emoções e o aprimoramento do desempenho (Kornspan e MacCracken, 2001). Yates desenvolveu a técnica chamada método do conjunto de relaxamento durante a Segunda Guerra Mundial, quando deu consultoria a uma equipe universitária de boxe com considerável sucesso. Mais tarde, deu um curso de psicologia exclusivamente a atletas e aviadores. Como muitos psicólogos de hoje, Yates interessou-se pela determinação científica da eficácia ou não de suas intervenções. Publicou um teste experimental da técnica com os lutadores de boxe (Yates, 1943). Embora tivesse trabalhado em isolamento relativo, sua pesquisa sobre orientação prática impressionou sobremaneira.

Outra pessoa que fez trabalho aplicado foi David Tracy, contratado para atuar no St. Louis Browns, equipe profissional de beisebol (Kornspan e McCracken, 2001). Seu trabalho ganhou ampla repercussão, com o crédito de chamar a atenção para a psicologia do esporte (Kornspan, 2009).

Destaques do Período 3

- 1938: Franklin Henry assume um cargo no Departamento de Educação Física da University of California, em Berkeley, e estabelece o programa de graduação em psicologia da atividade física.
- 1943: Dorothy Yates trabalha com boxeadores universitários e estuda os efeitos de intervenções de seu treino com relaxamento.
- 1949: Warren Johnson avalia as emoções experimentadas pelos atletas antes das competições.
- 1951: John Lawther publica *Psychology of Coaching.*
- 1965: O primeiro Congresso Mundial de Psicologia do Esporte é realizado em Roma.

Período 4: O estabelecimento da psicologia do esporte como disciplina acadêmica (1966-1977)

BRUCE OGILVIE

Em meados da década de 60, a educação física estabeleceu-se como uma disciplina acadêmica (hoje chamada de cinesiologia ou ciência do esporte e do exercício), e a psicologia do esporte tornou-se um componente separado dentro dessa disciplina, distinta de aprendizagem motora. Especialistas em aprendizagem motora concentravam-se em como as pessoas adquirem habilidades motoras (não necessariamente habilidades esportivas) e nas condições de prática, no *feedback* e no momento oportuno. Em contraste, os psicólogos do esporte estudavam como os fatores psicológicos – ansiedade, autoestima e personalidade – influenciavam o desempenho de habilidades esportivas e motoras e como a participação em esportes e a educação física influenciavam o desenvolvimento psicológico (personalidade, agressão, etc.).

Consultores de psicologia aplicada ao esporte também começaram a trabalhar com atletas e times. Bruce Ogilvie, da San Jose State University, foi um dos primeiros a fazê-lo, costumeiramente chamado de o pai da psicologia do esporte aplicada, na América do Norte. Simultaneamente ao crescente interesse nessa área, foram estabelecidas as primeiras sociedades de psicologia esportiva norte-americanas.

Destaques do Período 4

- 1966: Os psicólogos clínicos Bruce Ogilvie e Thomas Tutko publicam *Problem Athletes and How to Handle Them* e começam a assessorar atletas e times.
- 1967: B. Cratty, da UCLA, publica *Psychology of Physical Activity*.
- 1967: É realizada a primeira conferência anual da NASPSPA.
- 1974: São publicadas, pela primeira vez, as atas das conferências da NASPSPA.

Período 5: Ciência e prática multidisciplinares na psicologia do esporte e do exercício (1978-2000)

De meados dos anos 1970 a 2000, ocorreu uma tremenda expansão da psicologia do esporte e do exercício, tanto na América do Norte como no resto do mundo. O campo tornou-se mais aceito e respeitado pelo público. O interesse em questões aplicadas caracterizou aquele período, assim como o crescimento e o desenvolvimento da psicologia do exercício como área de especialidade para pesquisadores e profissionais. A psicologia do esporte e do exercício também separou-se das áreas relacionadas com exercício e ciência do esporte, bem como desenvolvimento e controle motores. Mais e melhores pesquisas foram realizadas, e estas encontraram maior respeito e aceitação em campos relacionados, como a psicologia. Formas alternativas de pesquisa qualitativa e interpretativa surgiram e se tornaram mais bem aceitas no final do período. Publicações e conferências especializadas na área foram desenvolvidas e inúmeros livros, publicados. Tanto estudantes como profissionais com experiência em psicologia geral ingressaram no campo, em números cada vez maiores. O treinamento na área assumiu uma perspectiva mais multidisciplinar à medida que os estudantes realizavam mais trabalhos acadêmicos relacionados a aconselhamento e psicologia. O campo enfrentou um grande número de questões de prática profissional, tais como a definição de padrões de qualificação para aqueles na área, desenvolvimento de padrões éticos, estabelecimento de licenciamento, bem como o desenvolvimento de empregos de tempo integral para o número cada vez maior de indivíduos que ingressavam no campo.

DOROTHY HARRIS

Nesse período, Dorothy Harris, professora na Pennsylvania State University, levou adiante a causa das mulheres e da psicologia do esporte, ajudando a estabelecer o programa de graduação da PSU em psicologia do esporte. Seus feitos incluíram ser a primeira mulher e a primeira norte-americana a ser membro da International Society of Sport Psychology, a primeira a receber um Fullbright Fellowship em psicologia do esporte e a primeira mulher na presidência da North American Society of Sport Psychology and Physical Activity. Ela deu o primeiro passo para que futuras mulheres a seguissem, num período em que poucas eram professoras de nível superior na área.

Destaques do Período 5

- 1979: É fundado o *Journal of Sport Psychology* (hoje intitulado *Sport and Exercise Psychology*).
- 1980: O Comitê Olímpico dos EUA cria o Conselho Consultor de Psicologia do Esporte.
- 1984: A cobertura da televisão norte-americana dos Jogos Olímpicos enfatiza a psicologia do esporte.

- 1985: O Comitê Olímpico dos EUA emprega o primeiro psicólogo do esporte em tempo integral.
- 1986: O primeiro periódico acadêmico aplicado, *The Sport Psychologist*, é publicado.
- 1986: É fundada a AASP.
- 1987: É criada a APA Division 47 (Sport Psychology).
- 1988: Pela primeira vez a equipe olímpica norte-americana é acompanhada por psicólogos do esporte oficialmente reconhecidos.
- 1989: É criado o *Journal of Applied Sport Psychology*.
- 1991: A AASP estabelece a designação "consultor registrado".

Período 6: Psicologia contemporânea do esporte e do exercício (de 2001 até o presente)

Hoje, a psicologia do esporte e do exercício é um campo vibrante e excitante, com um futuro brilhante. Entretanto, algumas questões sérias devem ser tratadas. Mais adiante, neste capítulo, você lerá em detalhe sobre a psicologia contemporânea do esporte e do exercício, mas alguns dos desenvolvimentos fundamentais são destacados aqui.

Destaques do Período 6

- 2000: A revista *Psychology of Sport and Exercise* é criada e publicada na Europa.
- 2003: A APA Division 47 tem foco na psicologia do esporte como área de proficiência especializada.
- 2013: A Conferência da International Society of Sport Psychology, realizada na China, tem mais de 700 participantes de 70 países.
- Surge a preocupação com a melhor maneira de preparar e educar os alunos.
- A psicologia do exercício prospera, especialmente em ambientes universitários, estimulada pela possibilidade de patrocínio externo e por sua utilidade em facilitar o bem-estar e reduzir os custos de tratamento de saúde.
- Programas de pesquisa fortes, diversificados e continuados são evidentes em todo o mundo.
- Interesse crescente na psicologia aplicada ao esporte.

Foco na psicologia do esporte e do exercício no mundo

A psicologia do esporte e do exercício cresce em todo o mundo. Especialistas da psicologia do esporte trabalham em mais de 70 países. A maioria desses especialistas vive na América do Norte e, na última década, houve um aumento importante da atividade na América Latina, na Ásia e na África.

AVKSENTY PUNI

Os psicólogos do esporte no Japão, na Rússia e na Alemanha começaram a trabalhar aproximadamente na mesma época em que Coleman Griffith iniciou seu trabalho na University of Illinois. O trabalho pioneiro do psicólogo do esporte russo Avksenty Puni foi recentemente disseminado a audiências de língua inglesa e oferece um olhar fascinante da carreira desse estudioso ao longo de 50 anos (Ryba, Stambulova e Wrisberg, 2005; Stambulova, Wrisberg e Ryba, 2006). Sua teoria do preparo psicológico para competições atléticas, com foco em metas realistas, esforços sem comprometimento, ativação emocional excelente, alta tolerância para distrações e estresse e autorregulação foi pioneira, muito distante do que se praticava na América do Norte no período. Seu trabalho demonstra a importância de se ver além dos limites pessoais para os conhecimentos da psicologia do esporte.

O ISSP foi criado em 1965 para promover e disseminar informações sobre psicologia do esporte no mundo. Patrocinou doze Congressos Mundiais em Psicologia do Esporte – concentrando-se em assuntos como desempenho humano, personalidade, aprendizagem motora, bem-estar e exercício e psicologia do treinamento – sendo valioso na promoção do campo e no interesse na área. Desde 1970, o ISSP também patrocina o *International Journal of Sport Psychology*.

FERRUCCIO ANTONELLI

O mérito por grande parte do desenvolvimento da psicologia do esporte é atribuído ao psicólogo do esporte italiano Ferruccio Antonelli, que foi o primeiro presidente dessa sociedade e o primeiro editor do periódico. A psicologia do esporte e do exercício é hoje uma área de concentração acadêmica e uma profissão. A perspectiva de contínuo crescimento permanece promissora.

União da ciência e da prática

Ler um livro sobre psicologia do esporte e do exercício e atuar profissionalmente com praticantes de exercícios e atletas são atividades muito diferentes. Para entender a relação entre as duas, você deve ser capaz de integrar o conhecimento de livros científicos com a experiência

Mulheres na psicologia do esporte e do exercício

Quando se analisa a história da psicologia do esporte e do exercício, fica evidente a ausência de mulheres. Não é algo raro na história de muitas ciências, e inúmeros fatores respondem por essa ausência. Historicamente, as mulheres não receberam as mesmas oportunidades que os homens, e as que se envolveram tiveram, muitas vezes, que sobrepujar preconceitos e outros grandes obstáculos ao avanço profissional. Além disso, suas contribuições não eram, comumente, relatadas na história da ciência.

Kornspan e MacCracken (2001) identificaram a pesquisa, o ensino e as intervenções importantes de Dorothy Hazeline Yates na década de 1940, e o trabalho de Dorothy Harris foi também reconhecido. Vealey (2006), na tarefa de oferecer uma história completa da evolução da psicologia do esporte e do exercício, também revelou algumas contribuições antes ignoradas de mulheres pioneiras na área de atuação. Finalmente, Krane e Whaley (2010) e Whaley e Krane (2012) fizeram um estudo de oito mulheres norte-americanas que influenciaram enormemente o desenvolvimento da área durante os últimos 30 anos. Dessa lista constam Joan Duda, Den Feltz, Diane Gill, Penny McCullagh, Carole Oglesby, Tara Scanlan, Maureen Weiss e Jean Williams. Essas mulheres partilharam algumas características (tais como impulsividade, humildade, competência, paixão pela área) e ajudaram a modelar a especialidade, agindo como mentoras de inúmeros alunos de ambos os sexos, produzindo linhas de pesquisa de primeira categoria e proporcionando uma liderança competente e cuidadosa (Krane e Whaley, 2010). Também enfrentaram muitos desafios em suas tentativas inovadoras, como a luta contra políticas departamentais e sexismo (Krane e Whaley, 2010). Sua "competência silenciosa", entretanto, prevaleceu e essas mulheres notáveis deram grande contribuição à história da psicologia do esporte e do exercício norte-americana.

Colaborações de mulheres para a psicologia do esporte e do exercício não se limitaram aos Estados Unidos. No mundo todo, como a russa Natalia Stambulova, a alemã Dorothea Alfermann e a espanhola Gloria Balague deram contribuições importantes ao campo durante múltiplas décadas. Digna de registro é a búlgara Ema Geron, que publicou livros na especialidade e teve importante papel de liderança na formação da European Federation of Sport Psychology. Ela foi a primeira presidente dessa organização, entre 1969 e 1973.

Uma coisa não causa dúvidas: ainda que possam não ter recebido os créditos merecidos, as mulheres deram imensa contribuição ao desenvolvimento da psicologia do esporte e do exercício e estão ajudando a impulsionar grandes avanços nessa área atualmente.

prática profissional. Vamos ajudá-lo a desenvolver as habilidades para tal, de modo que possa utilizar melhor o conhecimento da psicologia do esporte e do exercício em sua prática.

Conhecimento obtido cientificamente

A psicologia do esporte e do exercício é, acima de tudo, uma ciência. Portanto, é importante que você entenda como o conhecimento obtido cientificamente ocorre e funciona; ou seja, precisa entender o **método científico**. A ciência é dinâmica – é algo que os cientistas fazem (Kerlinger, 1973). Ciência não é simplesmente um acúmulo de fatos descobertos por meio de observações detalhadas, e sim um processo, ou método, de aprender sobre o mundo por meio de uma filtragem sistemática, controlada, empírica e crítica do conhecimento adquirido por meio da experiência. Ao aplicar a ciência à psicologia, os objetivos são descrever, explicar, prever e permitir o controle do comportamento.

Tomemos um exemplo. A dra. Jennifer Jones, pesquisadora de psicologia do esporte, quer estudar como a educação do movimento afeta a autoestima das crianças. Primeiramente, ela define autoestima e educação do movimento e determina quais faixas etárias e crianças específicas pretende estudar. Em seguida, explica por que espera que a educação do movimento e a autoestima estejam relacionadas (as crianças, por exemplo, obteriam reconhecimento e elogios por aprenderem novas habilidades). A pesquisa da dra. Jones é, na verdade, sobre previsão e controle; ela quer demonstrar que o uso de educação do movimento em condições semelhantes afetará consistentemente a autoestima das crianças da mesma maneira. Para testar essas ideias, a ciência desenvolveu algumas diretrizes gerais para pesquisa:

- O método científico impõe uma **abordagem sistemática** ao estudo de uma indagação, que envolve a padronização das condições; por exemplo, seria possível avaliar a autoestima das crianças sob condições idênticas com um parâmetro cuidadosamente planejado.
- O método científico envolve **controle** de condições. As variáveis-chave, ou elementos na pesquisa (tais como a educação do movimento ou as mudanças na autoestima), são o foco do estudo, enquanto as outras variáveis são controladas (uma mesma pessoa se encarrega de lecionar, por exemplo) de modo a não influenciarem a relação primária.
- O método científico é **empírico**, ou seja, baseia-se na observação. Evidências objetivas devem apoiar crenças, e tais evidências devem estar abertas a avaliação e observação externas.
- O método científico é **crítico**, o que significa envolvimento de uma avaliação rigorosa por parte do pesquisador e de outros cientistas. A análise crítica de ideias e do trabalho ajuda a assegurar a confiabilidade das conclusões.

Teoria

O objetivo final de um cientista é uma **teoria**, ou um conjunto de fatos inter-relacionados que apresente uma visão sistemática de algum fenômeno, para descrever, explicar e prever suas ocorrências futuras. A teoria permite que os cientistas organizem e expliquem um grande número de fatos em um padrão que ajude outras pessoas a entendê-los. A teoria, então, torna-se prática.

Um exemplo é a **teoria da facilitação social** (Zajonc, 1965). Desde a primeira experiência de Norman Triplett com crianças que enrolavam uma linha de pesca (ver a seção anterior "Revisão Histórica da Psicologia do Esporte e do Exercício"), os psicólogos estudaram como a presença de uma plateia afeta o desempenho, mas seus resultados foram inconsistentes. Às vezes, as pessoas tinham um melhor desempenho frente a uma plateia; já em outras, o desempenho era pior. Zajonc observou um padrão nos resultados aparentemente aleatórios e formulou uma teoria. Ele notou que, quando as pessoas realizavam tarefas simples ou tarefas que conheciam bem, ter uma plateia influenciava positivamente o desempenho. Entretanto, quando as pessoas realizavam tarefas desconhecidas ou complexas, ter uma plateia prejudicava o desempenho. Em sua teoria da facilitação social, Zajonc sustenta que uma plateia provoca a ativação do executante, o que prejudica o desempenho de tarefas difíceis que não foram aprendidas (ou bem aprendidas) e ajuda o desempenho de tarefas bem aprendidas.

PONTO-CHAVE Uma teoria é um conjunto de fatos inter-relacionados que apresenta uma visão sistemática de algum fenômeno para descrever, explicar e prever suas futuras ocorrências.

A teoria de Zajonc aumentou nossa compreensão de como as plateias influenciam o desempenho em muitos níveis (tais como alunos e profissionais) e em muitas situações (com esportes e exercícios). Ele consolidou muitos casos aparentemente aleatórios em uma teoria básica o suficiente para ser lembrada por praticantes, técnicos e professores e aplicada em diversas circunstâncias. Como diz o ditado, nada mais prático do que uma boa teoria!

Saindo do banco: estudo de caso de um consultor de psicologia do esporte

Jerry Reynolds foi encaminhado a Ron Hoffman, consultor de psicologia do esporte da Southeastern University, ao final de seu primeiro ano no time principal de basquetebol da universidade. Jerry teve uma carreira de sucesso no ensino médio, inscrevendo-se em três modalidades esportivas e participando de todas as partidas de basquetebol. Com uma bolsa de estudos integral na Southeastern, trabalhou com mais afinco do que qualquer outro no time e melhorou suas habilidades. Contudo, não foi escolhido entre os cinco titulares. No segundo tempo do primeiro jogo da temporada, o técnico Johnson colocou-o na quadra. Ao se dirigir à mesa de controle e enquanto aguardava a autorização para entrar, Jerry percebeu que estava mais nervoso do que nunca. Seu coração estava aos saltos, e ele não conseguia se desligar da gritaria do ginásio. Entrou no jogo e teve um desempenho desastroso. Perdeu a bola várias vezes, cometeu duas faltas bobas e errou um arremesso sem marcação. Johnson retirou-o da quadra. Após o jogo, os técnicos e os colegas disseram-lhe que tudo aquilo era apenas nervosismo e que ele devia relaxar. Mas Jerry não conseguiu relaxar, o que gerou um padrão de alta ansiedade e mau desempenho. Após alguns outros desastres, não deixou o banco de reservas até o final da temporada.

Jerry hesitava em consultar um psicólogo do esporte. Não achava que estivesse mentalmente doente e ficava um tanto constrangido com a ideia de procurar um "psiquiatra". Mas, para sua surpresa, o dr. Hoffman era um cara normal que falava como se fosse um técnico. Assim, ele concordou em vê-lo a cada duas semanas.

Trabalhando com o dr. Hoffman, Jerry aprendeu que era comum experimentar ansiedade ao fazer a transição do basquetebol do ensino médio para o da universidade. Afinal, 90% dos jogadores que ele havia derrotado no ensino médio não estavam mais competindo. Hoffman também explicou-lhe que, após ter sido titular durante três anos no ensino médio, não era de surpreender que ele tivesse certa dificuldade em se ajustar a sair do banco e entrar "frio" no jogo. Ele experimentava um novo tipo de pressão, e sua resposta a essa pressão – o nervosismo – era de se esperar.

O dr. Hoffman ensinou-o a relaxar, usando uma técnica respiratória denominada centralização. Ele o ensinou a controlar pensamentos negativos e preocupações, interrompendo-os com uma imagem e substituindo-os por afirmações mais positivas. Jerry desenvolveu uma rotina de preparação mental para sair do banco, incluindo alongamentos para manter-se relaxado e um procedimento para ajudá-lo a se concentrar enquanto aguardava a substituição.

Ele praticou essas técnicas psicológicas intensamente fora da temporada e aprimorou-as durante os treinos e jogos no início da temporada. Depois de conseguir sair do banco sem se abalar, continuou treinando os arremessos e rapidamente voltou a jogar com todo o seu potencial.

Naquela temporada, Jerry atingiu seu objetivo de sair do banco e ajudar o time com um desempenho sólido. Ele não passou a integrar imediatamente a equipe titular, mas o técnico expressou sua confiança nele, usando-o em situações difíceis. Jerry sentiu-se feliz por contribuir com o time.

Naturalmente, nem todas as teorias têm a mesma utilidade. Há aquelas que estão nos estágios iniciais de desenvolvimento e outras que já ultrapassaram o período de testes. Algumas têm alcance limitado e outras uma ampla aplicação. Há as que envolvem poucas variáveis e as que envolvem uma matriz complexa de variáveis e comportamentos.

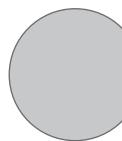
VEJA **A Atividade 1.2 (em inglês) solitica que você elabore seu próprio estudo e experimento de pesquisa na psicologia do esporte e do exercício.**

Estudos versus *experiências*

Uma forma importante de os cientistas construírem, apoiarem ou refutarem uma teoria é a realização de estudos e experiências. Em um **estudo**, o pesquisador observa ou avalia fatores sem alterar o ambiente. Por exemplo, um estudo comparando a efetividade do estabelecimento de metas, mentalizações e diálogo interior para melhorar o desempenho esportivo poderia usar um questionário escrito a ser aplicado a uma amostra de corredores da modalidade *cross country* do ensino médio de todo o país imediatamente antes de uma corrida. Os pesquisadores poderiam comparar as técnicas que os 20 corredores mais rápidos usaram com as usadas pelos 20 corredores mais lentos. Os pesquisadores não alterariam ou manipulariam quaisquer fatores; simplesmente observariam se os corredores mais rápidos relatariam o uso de habilidades mentais particulares (tal como mentalização). Mas os pesquisadores desconheceriam se o estabelecimento de metas, a mentalização e o diálogo interior teriam feito com que alguns corredores corressem mais rápido, ou se correr mais rápido teria incitado os corredores a estabelecer mais metas. Os estudos têm capacidade limitada de identificar o que os cientistas chamam de relações causais (causa e efeito) entre fatores.

> **PONTO-CHAVE** A principal vantagem de conduzir experiências em vez de estudos é que aquelas determinam relações causais.

Uma **experiência** difere de um estudo na medida em que o pesquisador manipula as variáveis ao mesmo tempo em que as observa e, então, examina como as mudanças em uma variável afetam mudanças em outras. Os corredores poderiam ser divididos em dois grupos iguais. Um, chamado de **grupo experimental**, receberia treinamento sobre como estabelecer metas e usar mentalizações e diálogos interiores de forma positiva. O outro, chamado de **grupo-controle**, não receberia qualquer treinamento de habilidades psicológicas. Então, se o grupo experimental superasse o desempenho do grupo-controle (com outros fatores que pudessem afetar a relação sendo controlados), a razão, ou causa, para isso seria conhecida. Uma relação causal teria sido demonstrada.

Qualquer método de obtenção de conhecimento tem vantagens e limitações. O método científico não é diferente nesse sentido. A principal vantagem do conhecimento obtido cientificamente é a confiabilidade; ou seja, os resultados científicos são consistentes e reproduzíveis. Não apenas a metodologia é sistemática e controlada, mas os cientistas também são treinados para serem o mais objetivos possível. Um de seus objetivos é coletar **dados imparciais** – dados ou fatos que falam por si mesmos sem serem influenciados pela interpretação pessoal do cientista.

Pelo lado negativo, o método científico é lento e conservador, porque a confiabilidade deve ser julgada por outros. Além disso, ser sistemático e controlado leva tempo – mais tempo do que a maioria dos profissionais dispõem. Um avanço na ciência geralmente acontece após anos de pesquisas. Por isso, nem sempre é prático insistir que a ciência guie todos os elementos da prática.

Às vezes, o conhecimento científico é **reducionista**. Ou seja, uma vez que é muito complexo estudar todas as variáveis de uma situação simultaneamente, podem ser selecionadas variáveis isoladas que sejam de interesse mais crítico. No entanto, quando um problema é reduzido a partes menores e controláveis, o quadro inteiro pode ficar comprometido ou diminuído.

Outra limitação da ciência é sua excessiva ênfase na **validade interna**. Ou seja, a ciência favorece o grau em que os resultados de uma pesquisa podem ser atribuídos ao tratamento utilizado e, geralmente, julga um estudo pela capacidade dos cientistas de se ajustarem às regras de metodologia científica e pelo grau de sistematização e controle que empregaram ao realizarem seus estudos. A ênfase excessiva na validade interna pode fazer com que os cientistas se descuidem da validade externa, ou seja, se o assunto tem verdadeiramente significado ou utilidade no mundo real. Se uma teoria não tiver **validade externa**, sua validade interna não conta muito. Enfim, o conhecimento científico tende a ser conservador.

Conhecimento obtido da prática profissional

O **conhecimento obtido da prática profissional** refere-se ao conhecimento adquirido por meio de experiência. Talvez, por exemplo, você passe muito tempo ajudando praticantes de exercícios, atletas e alunos de educação física a melhorarem seu desempenho e bem-estar e, no processo, adquira uma boa dose de entendimento prático ou informação. O conhecimento obtido da prática

profissional provém de muitas fontes e formas de saber, incluindo essas:

- Método científico
- Observação sistemática
- Estudo de caso isolado
- Experiência pública compartilhada
- Introspecção (examinar seus pensamentos e sentimentos)
- Intuição (apreensão imediata de conhecimento na ausência de um processo consciente e racional)

Embora instrutores, técnicos e preparadores físicos registrados não costumem usar o método científico, usam princípios do esporte e do exercício derivados da teoria para conduzir suas práticas.

Por exemplo, a técnica de voleibol Theresa Hebert trabalha com um time do ensino médio e desenvolve suas habilidades de treinamento de várias formas. Antes do início da temporada, ela reflete (usa **introspecção**) sobre como deseja treinar naquele ano. Durante as peneiras, emprega a **observação sistemática** das novas jogadoras enquanto elas sacam, cortam e se posicionam na quadra. Na última temporada, ela recorda que a capitã do time – uma grande levantadora – enfrentou dificuldades; por isso, a técnica Hebert quer se informar mais sobre ela para poder ajudá-la neste ano. Para isso, conversa com outras jogadoras, com professores e com os pais da levantadora. Basicamente, conduz um **estudo de caso**. Quando Hebert e sua técnica-assistente comparam anotações sobre seus próximos adversários, ocorre uma **experiência pública compartilhada**. A técnica Hebert frequentemente usa também a **intuição** – por exemplo, decide escalar Sarah em vez de Rhonda hoje, sendo que as duas jogadoras têm capacidade semelhante, porque isso parece o certo para ela. Naturalmente, esses métodos não são igualmente confiáveis; combinados, entretanto, eles levam a um treinamento efetivo. Como suas jogadoras, a técnica Hebert às vezes comete erros. Esses erros, ou "erros de cálculo", porém, também se tornam fontes de informação para ela.

O conhecimento obtido da prática profissional é uma aprendizagem de tentativa e erro orientada. Quer você venha a ser fisioterapeuta, técnico, professor, instrutor ou preparador físico, usará seu conhecimento para desenvolver estratégias e, então, avaliar sua efetividade. Com a experiência, o profissional da ciência do esporte e do exercício se torna mais competente e instruído na prática.

O conhecimento obtido da prática profissional também tem vantagens e desvantagens importantes. Esse conhecimento prático é geralmente mais holístico do que científico, refletindo a interação complexa de muitos fatores – psicológico, físico, técnico, estratégico e social. E, ao contrário da ciência, o conhecimento obtido da prática profissional tende a absorver práticas novas ou inovadoras. Técnicos, professores, instrutores e preparadores físicos gostam de usar técnicas novas. Outra vantagem é que as teorias obtidas pela prática não precisam aguardar para serem cientificamente confirmadas; portanto, podem ser usadas imediatamente.

Pelo lado negativo, a prática profissional pode produzir poucas explicações e conhecimento menos preciso do que a ciência. Ela é mais afetada por tendenciosidade do que a ciência e, portanto, é menos objetiva. O conhecimento prático tende a ser menos confiável e definitivo do que o conhecimento com base científica. Muitas vezes, um professor sabe que um método funciona, mas não sabe por quê. Isso pode ser um problema se ele desejar usar o método em uma situação nova ou revisá-lo para ajudar determinado aluno.

A Tabela 1.1 resume as vantagens e as limitações de ambos os tipos de conhecimento.

Integração de conhecimento científico e conhecimento obtido da prática profissional

A lacuna que se pode sentir entre ler um livro e desempenhar atividades profissionais é parte de uma divisão maior entre conhecimento científico e conhecimento obtido da prática profissional. Contudo, transpor essa lacuna é fundamental, pois a combinação dos dois tipos de conhecimento é o que torna efetiva a prática aplicada.

Há várias causas para essa lacuna (Gowan, Botterill e Blimkie, 1979). Até recentemente, existiam poucas oportunidades de transferir resultados de pesquisa aos

TABELA 1.1 Vantagens e limitações do conhecimento derivado da ciência e o derivado da prática profissional

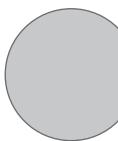
Fonte de conhecimento	Vantagens	Limitações
Derivado da ciência	• Altamente confiável • Sistemático e controlado • Objetivo e imparcial	• Reducionista, conservador – frequentemente lento para se desenvolver • Falta de foco na validade externa (aspecto prático)
Prática profissional	• Holístico • Inovador • Imediato	• Menos confiável • Falta de explicações • Maior suscetibilidade à tendenciosidade

profissionais que trabalham na especialidade: professores de educação física, técnicos, instrutores, atletas, praticantes de exercícios e preparadores físicos. Segundo, alguns psicólogos do esporte e do exercício eram muito otimistas quanto ao uso da pesquisa para revolucionar a prática de ensinar habilidades esportivas e de atividade física. Embora pesquisas básicas de laboratório tenham sido realizadas nas décadas de 1960 e 1970, pouca ligação se fazia, na época, com as situações de prática reais (validade externa). A lacuna deve ser transposta, portanto, e profissionais e pesquisadores devem comunicar-se para integrar seus mundos.

Abordagem ativa à psicologia do esporte e do exercício

O uso efetivo da psicologia do esporte e do exercício na área requer a participação ativa no desenvolvimento do conhecimento. O profissional deve combinar o conhecimento obtido cientificamente sobre psicologia do esporte e do exercício com o conhecimento obtido da prática profissional. Ler um livro como este, fazer um curso de psicologia do esporte e do exercício ou trabalhar como professor, técnico ou instrutor simplesmente não é o bastante. Você deve integrar ativamente o conhecimento científico às suas experiências profissionais e temperá-las com seus próprios *insights* e intuição.

Adotar uma abordagem ativa significa aplicar os princípios científicos identificados em capítulos subsequentes deste livro a seus ambientes de prática. Relacione esses princípios às suas próprias experiências como atleta, praticante de exercícios e aluno de educação física. Basicamente, use o ginásio, a piscina ou a pista de atletismo como uma minissituação experimental na qual você testa seus pensamentos sobre psicologia do esporte e do exercício e compreensão de princípios. Avalie a efetividade dessas ideias e em que situações elas parecem funcionar melhor. Modifique e atualize-as quando necessário, mantendo-se a par das últimas descobertas científicas sobre psicologia do esporte e do exercício.

Entretanto, ao usar essa abordagem ativa, você deve ter expectativas realistas dos resultados de pesquisa sobre psicologia do esporte e do exercício. A maior parte dos resultados de pesquisa é julgada significativa com base em probabilidades. Portanto, tais resultados provavelmente não serão sempre verdadeiros. Eles devem funcionar ou explicar os comportamentos com exatidão na maior parte das vezes. Quando não parecem prever os comportamentos adequadamente, analise a situação para identificar possíveis explicações para o não funcionamento ou a eficácia do princípio e, se os resultados forem baseados na teoria, considere os componentes-chave da teoria por trás das previsões originais. Veja se não é necessário ignorar fatores pessoais ou circunstanciais que estejam atuando em seu ambiente de prática.

Reconhecimento da psicologia do esporte e do exercício como uma arte

A psicologia é uma arte social. Difere da física: enquanto objetos inanimados não mudam muito com o passar do tempo, os seres humanos mudam. Pessoas envolvidas na prática de esportes e exercícios também pensam e manipulam seus ambientes, o que torna as previsões mais difíceis (mas não impossíveis). O técnico “Doc” Counsilman (Kimiecik e Gould, 1987), famoso técnico da equipe olímpica de natação e principal proponente de uma abordagem científica ao treinamento, foi quem melhor resumiu a necessidade de ser levada em conta a individualidade quando demonstrou que os técnicos treinam usando princípios gerais – a ciência do treinamento. A arte de treinar entra em cena quando eles identificam quando e em que situações devem ser individualizados esses princípios gerais. Esse mesmo princípio orientador de ciência voltada à prática vale na psicologia do esporte e do exercício. Curiosamente, alguns estudiosos (Brown, Gould e Foster, 2005) começaram a estudar a inteligência contextual (a capacidade dos indivíduos de entender e ler o contexto em que trabalham) e seu desenvolvimento, que tem implicações para melhor entender como aprendemos a arte da prática profissional.

PONTO-CHAVE A ciência do treinamento tem como foco o uso de princípios gerais. A arte do treinamento nada mais é do que reconhecer quando e como esses princípios gerais devem ser individualizados.

Escolha entre muitas orientações para a psicologia do esporte e do exercício

Alguns técnicos acreditam que os times vencem os jogos por meio de defesa destacada; outros acreditam que os times vencem utilizando um sistema abertamente ofensivo; outros, ainda, acreditam que a vitória se dá com um plano de jogo estruturado e controlado. Como os técnicos, os psicólogos do esporte divergem acerca do que consideram intervenções bem-sucedidas. Os psicólogos contemporâneos do esporte e do exercício podem escolher entre muitas orientações, sendo as três mais prevalentes a abordagem psicofisiológica, a sociopsicológica e a cognitivo-comportamental.

Aprenda mais sobre psicologia do esporte e do exercício acessando as seguintes páginas da internet:

- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance
- Association for Applied Sport Psychology
- North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity
- Division 47 of the American Psychological Association
- European Federation of Sport Psychology
- American Sport Education Program
- Coaching Association of Canada

Orientação psicofisiológica

Psicólogos do esporte e do exercício com uma **orientação psicofisiológica** acham que a melhor forma de estudar comportamentos durante o esporte e o exercício é examinar os processos fisiológicos do cérebro e sua influência sobre a atividade física. Esses profissionais costumam avaliar os batimentos cardíacos, a atividade de ondas cerebrais e os potenciais de ação muscular, determinando relações entre essas medidas psicofisiológicas e o comportamento no esporte e no exercício. Um exemplo é o uso de técnicas de *biofeedback* para treinar atiradores de elite a dispararem no intervalo de batimentos cardíacos para melhorar a precisão (Landers, 1985). Hartfield e Hillman (2001) fizeram uma revisão abrangente da pesquisa nessa área. Vários pesquisadores estão começando a examinar os efeitos da atividade física, em especial o exercício aeróbico, no funcionamento do cérebro, usando medidas como encefalogramas e imagens neuronais (Hillman, Erickson e Kramer, 2008). Os resultados são animadores uma vez que mostram que a atividade física tem inúmeros efeitos positivos no funcionamento cerebral.

PONTO-CHAVE Os psicólogos do esporte e do exercício com orientação psicofisiológica estudam comportamentos por meio de seus processos psicofisiológicos subjacentes que ocorrem no cérebro.

Orientação sociopsicológica

Usando uma **orientação sociopsicológica**, os psicólogos do esporte e do exercício supõem que o comportamento é determinado por uma interação complexa entre o ambiente (especialmente o ambiente social) e a constituição pessoal do atleta ou praticante de exercício. Aqueles que adotam a abordagem sociopsicológica costumam examinar como o ambiente social de um indivíduo influencia seu comportamento e de que forma o comportamento influencia o ambiente sociopsicológico. Psicólogos do esporte com uma orientação sociopsicológica poderiam, por exemplo, examinar como o estilo e as estratégias de um líder favorecem a coesão do grupo e influenciam a participação em um programa de exercícios (Carron e Spink, 1993).

PONTO-CHAVE Pessoas com uma orientação sociopsicológica focalizam como o comportamento é determinado por uma interação complexa entre o ambiente e a constituição pessoal.

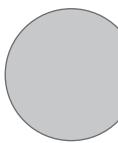
Orientação cognitivo-comportamental

Os psicólogos que adotam uma **orientação cognitivo-comportamental** enfatizam cognições ou pensamentos e comportamentos do atleta ou praticante de exercícios, acreditando que o pensamento é fundamental na determinação do comportamento. Os psicólogos do esporte de orientação cognitivo-comportamental podem, por exemplo, desenvolver medidas de autorrelato para avaliar autoconfiança, ansiedade, orientações ao objetivo, mentalização e motivação intrínseca. Dessa forma, eles constatariam como essas avaliações estão ligadas a mudanças no comportamento de um atleta ou de um praticante de exercícios. Por exemplo, grupos de tenistas juvenis que ou ficavam ou não ficavam esgotados foram examinados por meio de uma bateria de avaliações

psicológicas. Os tenistas esgotados, comparados com tenistas sem esgotamento, revelaram ter menos motivação. Também relataram ser mais retraídos, ter maior tendência à personalidade perfeccionista e usar diferentes estratégias para controlar o estresse (Gould, Tuffey, Udry e Loehr, 1996a). Portanto, foram examinadas as ligações entre os pensamentos e os comportamentos dos atletas e suas condições de exaustão.

PONTO-CHAVE Uma orientação cognitivo-comportamental à psicologia do esporte e do exercício pressupõe que o comportamento é determinado tanto pelo ambiente como pela cognição e que os pensamentos e as interpretações desempenham um papel especialmente importante.

Tendências atuais e futuras

Agora que você aprendeu sobre o campo da psicologia do esporte e do exercício, incluindo sua história, base científica e orientações, precisa entender as tendências atuais e futuras mais significativas na área. Discutiremos brevemente essas tendências.

1. Há cada vez mais oportunidades de consultoria e serviços, e mais psicólogos do esporte estão ajudando atletas e técnicos a atingirem suas metas. A psicologia do exercício abriu novas oportunidades de serviços para ajudar as pessoas a desfrutarem os benefícios do exercício. Por essas razões, a psicologia aplicada ao esporte e ao exercício continuará a crescer nos próximos anos (Cox, Qui e Liu, 1993; Murphy, 1995). Além disso, com a psicologia do esporte na essência, a psicologia do desempenho – em que princípios da psicologia do esporte são aplicados em outras áreas de alto desempenho, como a de negócios, artes do desempenho, medicina e militar – está começando a surgir como uma área de interesse.
2. Há maior ênfase no aconselhamento e no treinamento clínico para psicólogos do esporte. Acompanhando a ênfase aumentada na consultoria, há uma necessidade de mais treinamento em aconselhamento e psicologia clínica (Peterson, Brown, McCann e Murphy, 2012). Os que desejam ser consultores do esporte e

Padrões éticos para psicólogos do esporte e do exercício

A psicologia do esporte é uma profissão nova e apenas recentemente suas organizações – tais como a Association for Applied Sport Psychology (AASP) e a Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology – estabeleceram diretrizes éticas. Essas diretrizes se baseiam nos padrões éticos mais genéricos da American Psychology Association (2002), e, em sua essência, está a filosofia geral de que os consultores de psicologia do esporte devem respeitar a dignidade e o valor dos indivíduos e honrar a preservação e a proteção dos direitos humanos fundamentais. A essência dessa filosofia é a de que deve-se ter em mente o bem-estar dos atletas ou praticantes de exercícios sempre em primeiro lugar.

Há seis áreas (princípios gerais) esboçadas nas diretrizes éticas da AASP:

1. *Competência*. Os psicólogos do esporte lutam para manter os mais elevados padrões de competência em seu trabalho e reconhecem suas limitações. Se um psicólogo do esporte tiver pouco conhecimento sobre a formação de equipes e dinâmicas de grupo, por exemplo, será antiético levar os outros a acreditarem que ele tem tal conhecimento ou, ainda, trabalhar com uma equipe.
2. *Integridade*. Os psicólogos do esporte e do exercício demonstram alta integridade em ciência, ensino e consultoria. Não fazem falsa publicidade, e deixam claro o seu papel (p. ex., informam aos atletas que participarão na seleção da equipe) em equipes e organizações.
3. *Responsabilidade profissional e científica*. Os psicólogos do esporte e do exercício sempre colocam os melhores interesses de seus clientes em primeiro lugar. Por exemplo, seria antiético estudar a agressão no esporte instruindo intencionalmente um grupo de indivíduos a iniciar uma briga com o time adversário (mesmo que possa se aprender muito com isso). Aqueles que fazem pesquisas também são responsáveis por salvaguardar o público de profissionais antiéticos. Se um psicólogo do esporte testemunhar alguém fazendo falsas alegações (p. ex., que alguém pode comer tudo o que quer e queimar toda a gordura extra por meio de mentalizações), está eticamente obrigado a apontar a falsa informação e a confrontar profissionalmente o transgressor ou relatar o ocorrido a uma organização profissional.
4. *Respeito pelos direitos e dignidade das pessoas*. Os psicólogos do esporte respeitam os direitos fundamentais (p. ex., privacidade e sigilo) das pessoas com quem trabalham. Não identificam publicamente as pessoas a quem dão consultoria, a menos que tenham permissão para fazê-lo. Nenhum preconceito é demonstrado em relação a raça, sexo e situação socioeconômica.
5. *Preocupação com o bem-estar dos outros*. Os psicólogos do esporte procuram contribuir para o bem-estar daqueles com quem trabalham. Portanto, o bem-estar psicológico e físico de um atleta sempre vem antes da vitória.
6. *Responsabilidade social*. Os psicólogos do esporte e do exercício contribuem para o conhecimento e o bem-estar humanos, enquanto protegem sempre os interesses dos participantes. Um psicólogo do exercício, por exemplo, não ofereceria um programa de exercícios destinado a reduzir depressão para um grupo de participantes experimentais sem disponibilizar o mesmo programa para os indivíduos do grupo-controle ao final da experiência. Oferecer o tratamento apenas para o grupo experimental não seria socialmente responsável e, na verdade, seria antiético.

do exercício precisam ter conhecimentos não apenas de ciência do esporte e do exercício, mas também de elementos de aconselhamento e psicologia clínica. Estão sendo criados programas de pós-graduação em aconselhamento e psicologia clínica, com ênfase em psicologia do esporte e do exercício.

3. Questões de ética e competência estão recebendo destaque maior. Alguns problemas acompanham o tremendo crescimento na consultoria do esporte e do exercício (Murphy, 1995; Silva, 2001). Por exemplo, pessoas desqualificadas podem denominar-se psicólogos do esporte, e indivíduos sem ética podem prometer mais a técnicos, atletas e profissionais do exercício do que podem oferecer. Ou seja, alguém sem treinamento na área pode alegar ser um psicólogo do esporte e prometer que, comprando seu material em vídeo sobre mentalização, um arremessador com índice de acerto de 20% de lances livres se transformará em um arremessador com 80% de acerto dos lances. Foi por isso que a organização AASP criou um programa de certificação para consultores em psicologia do esporte e do exercício. Também a APA, em 2006, reconheceu a psicologia do esporte como proficiência em psicologia. Também foram estabelecidos padrões éticos para especialistas em psicologia do esporte (ver "Padrões Éticos para Psicólogos do Esporte e do Exercício"). Professores de educação física, capitães de times e instrutores devem ser consumidores bem informados, capazes de discriminar entre informações úteis e legítimas e modismos ou recursos publicitários. Também devem conhecer os padrões éticos da área.
4. Especializações e novas subespecialidades estão sendo criadas. Hoje os psicólogos do esporte não podem ser especialistas em todas as áreas encontradas neste livro. Isso levou à separação de psicologia do esporte, conforme definida aqui, e aprendizagem motora ou controle motor (a aquisição e controle de movimento especializado como resultado de prática) como áreas distintas da ciência do esporte. Além disso, estão surgindo subespecializações dentro da psicologia do esporte e do exercício (Rejeski e Brawley, 1988; Singer, 1996). A psicologia do exercício é a área de crescimento mais visível. Entretanto, outras novas especializações que estão atraindo considerável interesse incluem desenvolvimento de valores de vida para jovens através do esporte (ver Capítulo 11) e a psicologia da excelência do desempenho (aplicação de princípios de aumento do desempenho da psicologia do esporte a outros contextos como música, artes, e negócios [ver Hays, 2009]). Espera-se a continuação dessa tendência de especialização.
5. Mantém-se ainda a tensão entre profissionais da psicologia acadêmica e da aplicada do esporte. Este livro se baseia na filosofia de que a psicologia do esporte terá o melhor desenvolvimento com uma ênfase igual na pesquisa e na prática profissional. Há, porém, certa discordância entre consultores acadêmicos (pesquisa) e da psicologia do esporte aplicada, com cada grupo achando que as atividades do outro são menos essenciais ao desenvolvimento da área. Embora indesejável essa tensão, ela não é exclusiva. Discordância similar existe no campo mais amplo da psicologia. Psicólogos do esporte continuam trabalhando para vencer esse pensamento destrutivo.
6. Métodos qualitativos de pesquisa são agora aceitos. A década de 1990 refletiu uma mudança na maneira de realizar pesquisas de psicólogos do esporte e do exercício. Ainda que seja feita pesquisa quantitativa tradicional, muitos pesquisadores ampliaram a forma de pesquisar usando métodos qualitativos (não numéricos), que produzem coleta de dados via observação ou entrevistas. Sem análise estatística de números ou classificações, os pesquisadores analisam as palavras ou histórias ou narrativas dos respondentes em busca de tendências e padrões. Trata-se de um desenvolvimento saudável para a área.
7. Profissionais da psicologia do esporte aplicada têm muito mais oportunidades de trabalho, ainda que apenas possibilidades limitadas de cargos em tempo integral. Por um lado, são maiores as possibilidades de trabalho com equipes e consultoria a atletas. Por outro lado, ainda que aumentem, inexistem cargos suficientes de consultoria. E mais, uma pessoa precisa de formação avançada em cursos de pós-graduação para ser um especialista qualificado em psicologia do esporte. Assim, as pessoas não devem esperar rapidamente conseguir cargos em tempo integral de consultores, com equipes e atletas de alto nível, simplesmente por terem uma titulação acadêmica em psicologia do esporte.
8. A psicologia do esporte e do exercício tornou-se uma ciência do esporte reconhecida com muita utilidade, recebendo cada vez mais atenção e reconhecimento no mundo todo. Muitas são as universidades que hoje oferecem cursos em psicologia do esporte e do exercício, e alguns programas de pós-graduação incluem até cinco ou seis cursos. Recursos para pesquisa e profissionais estão cada vez mais disponíveis para estudantes. Achamos, no entanto, que os maiores ganhos ainda estão por vir. Professores de educação física, treinadores, instrutores de academia e treinadores de atletas com certificação têm cada vez mais acesso a informações sobre psicologia do esporte e do exercício. Com essas informações atualizadas, profissionais da atividade física darão passos cada vez maiores no alcance de suas várias metas.

9. Diversos líderes no campo geral da psicologia optam por um movimento positivo da área (como Seligman e Csikszentmihalyi, 2002). Esse movimento destaca a necessidade de psicólogos terem o foco mais no desenvolvimento de atributos positivos, como otimismo, esperança e felicidade, nas pessoas do que quase exclusivamente nas suas deficiências (como a depressão). Psicólogos do esporte e do exercício estão tendo um desempenho positivo há algum tempo, o que abriu novas oportunidades. Por exemplo, psicólogos renomados do esporte, como Graham Jones, Jim Loehr, Austin Swain, Shane Murphy e Steve Bull levaram o que aprenderam no esporte para o mundo dos negócios, ensinando profissionais dessa área a intensificarem suas habilidades psicológicas e aprimorarem o desempenho profissional. Similarmente, a psicóloga do esporte Kate Hays (Hays, 2002, 2009) ajuda artistas de elite, como dançarinos e músicos, a desenvolverem as habilidades psicológicas necessárias para um desempenho superior.
10. A importância de aceitar a globalização da psicologia do esporte e do exercício é enorme para os estudantes contemporâneos da área, o que aumentará nos anos vindouros. Novos conhecimentos e práticas melhores estão rapidamente sendo desenvolvidos em países europeus, latino-americanos e africanos. O exame da psicologia do esporte através das culturas permite entender os princípios generalizados em todas elas e aqueles característicos de cada cultura. Para a compreensão atualizada da psicologia do esporte e do exercício, é essencial uma perspectiva global, algo que ficará cada vez mais importante.
11. Aumenta a pesquisa interdisciplinar. Psicólogos do esporte e do exercício trabalharão com especialistas de outras subdisciplinas da cinesiologia (tais como fisiologia do exercício e biomecânica) e com pessoas de outras disciplinas (como engenharia, serviço social e enfermagem) para o estudo de tópicos importantes enfrentados pela sociedade, como formas de combater a epidemia de obesidade ou melhorar o desenvolvimento positivo da juventude. Os pesquisadores estão descobrindo que os reais problemas do mundo têm múltiplas causas e que uma área por si só não é capaz de abordá-los.
12. Com a evolução tecnológica em passos rápidos e mudanças em todos os aspectos de nossas vidas, psicólogos do esporte estão aprendendo a usar essas tecnologias para facilitar sua atuação. Isso pode envolver uso da realidade virtual para treinar profissionais, uso de neuroimagem para revelar os mistérios do cérebro e a influência do exercício sobre ele, uso de jogos eletrônicos para estimular a atividade física ou consultoria *online.*
13. Com o mundo cada vez parecendo menor e mais conectado, há maior ênfase no estudo da diversidade cultural pela psicologia contemporânea do esporte, com exame de como grupos, tais como de homens e mulheres, *baby boomers* e da geração X, ou os de culturas étnicas diferentes, são similares e exclusivos. Há cada vez mais ênfase no aumento da compreensão, da facilitação da inclusão e da aceitação da diversidade.

VEJA A Atividade 1.3 (em inglês) solicita que você faça uma previsão do futuro da psicologia do esporte e do exercício.

Vínculo entre a psicologia do esporte e os negócios

Inúmeros especialistas em psicologia do esporte transferem o que aprenderam no esporte para o mundo dos negócios. Aqui estão dois exemplos:

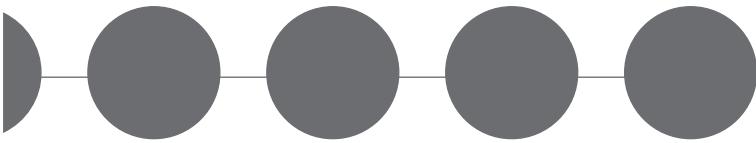
- O renomado psicólogo do esporte Jim Loehr (Loehr e Schwartz, 2001) traçou um paralelo entre executivos de primeira linha e atletas de alto nível. Ele ensina alguns dos maiores executivos da América do Norte a serem mais eficientes, tornando-se atletas empresariais que alcançam estados de desempenho ideais aprendendo a desenvolver e administrar melhor suas capacidades físicas, emocionais, mentais e espirituais.
- O Grupo Lane4 Management é um grupo de consultoria internacional fundado pelo especialista em psicologia do esporte Graham Jones e pelo campeão olímpico de natação Adrian Moorhouse. Usando lições aprendidas no esporte de alto desempenho, os sócios da Lane4 ajudam empresas importantes, equipes de executivos e executivos individuais a alcançar e manter alto desempenho por meio de seminários interativos, eventos de desenvolvimento de equipe, avaliações de desempenho da organização e treinamento de executivos. Os temas frequentemente tratados pelos sócios da Lane4 incluem desenvolvimento de liderança, controle do estresse, confiança, foco, estruturação de equipe, melhora do desempenho da equipe, trabalho em equipe, bem como treinamento e consultoria individuais (Jones, 2002).

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Descreva o que é psicologia do esporte e do exercício.**
A psicologia do esporte e do exercício consiste no estudo científico do comportamento de pessoas que participam em atividades relacionadas ao esporte e ao exercício e na aplicação do conhecimento obtido. Os pesquisadores nesse campo têm duas metas principais: (a) entender como os fatores psicológicos afetam o desempenho motor de uma pessoa e (b) entender como a participação na atividade física afeta seu desenvolvimento psicológico. A despeito do enorme crescimento nos últimos anos, a psicologia do esporte remonta ao início do século XX e é mais bem entendida da perspectiva de seus seis períodos históricos distintos.
2. **Entenda o que fazem os especialistas em psicologia do esporte e do exercício.**
Os psicólogos do esporte e do exercício contemporâneos exercem diferentes papéis, incluindo realização de pesquisas, ensino e consultoria a atletas e praticantes de exercícios.
3. **Saiba qual é o treinamento necessário para ser um psicólogo do esporte e do exercício.**
Nem todos os especialistas em psicologia do esporte e do exercício são treinados da mesma maneira. Psicólogos clínicos do esporte e do exercício são treinados especificamente em psicologia para tratar atletas e praticantes de exercícios com transtornos emocionais graves, tais como abuso de substâncias ou anorexia. Os especialistas em psicologia educacional do esporte recebem treinamento na ciência do esporte e do exercício e em campos relacionados e atuam como técnicos mentais, educando atletas e praticantes de exercícios sobre habilidades psicológicas e seu desenvolvimento. Não são treinados para ajudar pessoas com transtornos emocionais graves.
4. **Entenda os principais desdobramentos na história da psicologia do esporte e do exercício.**
A psicologia do esporte e do exercício tem uma longa e rica história, que remonta ao início do século XX. Sua história divide-se em seis períodos. O primeiro período, os anos iniciais (1893-1920), caracteriza-se por estudos isolados. Durante o segundo período (1921-1938), laboratórios e testes psicológicos da psicologia do esporte surgiram em vários locais no mundo. Nos Estados Unidos, Coleman Griffith tornou-se o primeiro norte-americano a especializar-se na área. O terceiro período, preparação para o futuro (1939-1965), caracteriza-se pelo desenvolvimento científico do campo devido ao empenho educacional de Franklin Henry. Durante o estabelecimento da disciplina acadêmica (1966-1977), a psicologia do esporte e do exercício tornou-se um componente valioso da disciplina acadêmica de educação física. O quinto período, ciência e prática multidisciplinares (1978-2000), caracteriza-se por um tremendo crescimento à medida que o campo se tornou mais aceito e respeitado pelo público. O interesse em questões aplicadas e o crescimento e desenvolvimento da psicologia do exercício foram evidentes. O treinamento assumiu uma perspectiva mais multidisciplinar, e a área enfrentou vários problemas de prática profissional. O período final da psicologia do esporte e do exercício contemporânea (de 2001 até o presente) distinguiu-se pelo contínuo crescimento em todo o mundo, pela pesquisa considerável e diversificada e pelo interesse em aplicação e consultoria. A psicologia do exercício prospera.
5. **Diferencie o conhecimento científico do conhecimento obtido da prática profissional.**
A psicologia do esporte e do exercício é, acima de tudo, uma ciência. Por isso, é imperativo entender o processo científico básico e como o conhecimento científico é desenvolvido. Entretanto, somente o conhecimento científico não é suficiente para orientar a prática profissional. Você deve entender também como se desenvolve o conhecimento obtido com a prática profissional.
6. **Integre o conhecimento empírico ao científico.**
O conhecimento científico deve ser integrado àquele obtido com a prática profissional. A integração dos conhecimentos científicos e dos oriundos da prática profissional irá beneficiá-lo enormemente à medida que você trabalhar em situações esportivas e de exercício aplicadas.
7. **Compare e diferencie as orientações práticas.**
Várias abordagens podem ser utilizadas na psicologia do esporte e do exercício, incluindo orientações sociopsicológicas, psicofisiológicas e cognitivo-comportamentais. Os psicólogos do esporte de orientação psicofisiológica estudam os processos fisiológicos do cérebro e sua influência sobre a atividade física. Os psicólogos do esporte de orientação sociopsicológica focalizam como interações complexas entre o ambiente social e a constituição pessoal do atleta ou praticante de exercício influenciam o comportamento. Os psicólogos do esporte de orientação cognitivo-comportamental examinam de que modo os pensamentos de um indivíduo determinam comportamentos.

8. **Descreva oportunidades de carreira e tendências futuras na área.**
Embora haja mais oportunidades de carreira hoje do que no passado, há uma limitação no número de empregos de consultoria em tempo integral. A psicologia do esporte e do exercício está florescendo e tem muito a oferecer aos interessados em trabalhar com esporte e atividade física. As tendências apontam para rumos futuros como um crescente interesse na formação de habilidades psicológicas e de trabalho aplicado, mais aconselhamento e formação clínica para psicólogos do esporte, mais ênfase na ética e na competência, especialização crescente, alguma tensão persistente entre psicólogos do esporte acadêmicos e aplicados, assim como mais pesquisas qualitativas e a necessidade de se assumir uma perspectiva global.

TERMOS-CHAVE

psicologia do esporte e do exercício
psicólogos clínicos do esporte
especialistas em psicologia educacional do esporte
método científico
abordagem sistemática
controle
empírico
crítico
teoria
teoria da facilitação social
estudo
experiência
grupo experimental
grupo-controle
dados imparciais
reducionista
validade interna
validade externa
conhecimento obtido da prática profissional
introspecção
observação sistemática
estudo de caso
experiência pública compartilhada
intuição
orientação psicofisiológica
orientação sociopsicológica
orientação cognitivo-comportamental

QUESTÕES DE REVISÃO

1. O que é psicologia do esporte e do exercício e quais são seus dois objetivos gerais?
2. Descreva as principais realizações dos seis períodos na história da psicologia do esporte e do exercício. Que contribuições deram Coleman Griffith e Franklin Henry à psicologia do esporte e do exercício?
3. Descreva três papéis dos especialistas em psicologia do esporte e do exercício.
4. Diferencie psicologia clínica do esporte da psicologia educacional do esporte. Por que essa diferenciação é importante?
5. Defina ciência e explique quatro de seus principais objetivos.
6. O que é uma teoria e por que as teorias são importantes na psicologia do esporte e do exercício?
7. Identifique as vantagens e as limitações do conhecimento obtido cientificamente e do obtido da prática profissional. Como cada um se desenvolve?
8. Descreva a lacuna existente entre pesquisa e prática. Por que ela existe e como pode ser transposta?
9. Por que há necessidade de certificação na psicologia do esporte e do exercício contemporânea?
10. Identifique e descreva resumidamente os seis princípios éticos mais importantes na psicologia do esporte e do exercício.
11. Por que psicólogos do esporte contemporâneos precisam assumir uma perspectiva global?

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Descreva a abordagem ativa ao uso da psicologia do esporte e do exercício.
2. Você está interessado em pesquisar como a autoconfiança está relacionada com a recuperação de lesões esportivas. Planeje um “estudo” e uma “experiência” para fazê-lo.
3. Pense na carreira que você gostaria de seguir (como, por exemplo, psicólogo do esporte e do exercício, técnico, preparador físico certificado, jornalista esportivo). Descreva como o conhecimento e a prática da psicologia do esporte podem influenciá-lo nessa carreira.

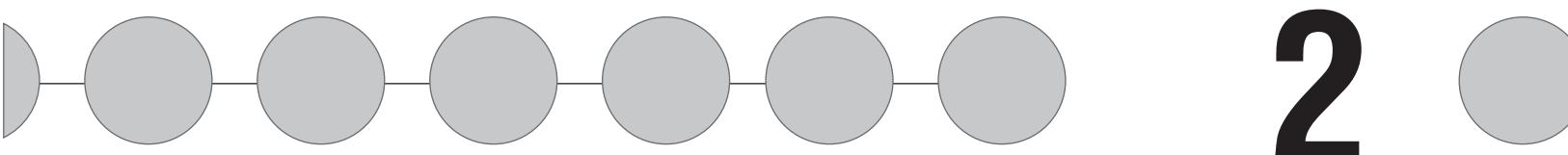
PARTE II

Entendendo os participantes

Como a constituição psicológica de uma pessoa influencia seu comportamento em contextos de atividade física?

Atletas de sucesso se distinguem por certas características centrais de personalidade? O que motiva as pessoas a participarem de atividades físicas? Por que algumas pessoas são tão motivadas para alcançar sucesso competitivo, enquanto outras temem a simples ideia de competir? Como se pode estimular um desempenho ideal sem intimidação psicológica?

Esses são alguns questionamentos importantes tratados na primeira parada de nossa jornada rumo ao entendimento da psicologia do esporte e do exercício. Esta parte do livro se detém em fatores pessoais – características de personalidade, orientações individuais e emoções – que afetam o desempenho e o desenvolvimento psicológico no esporte, na educação física e em situações de exercício. É importante que os profissionais conheçam esses fatores, já que eles podem levar a alterações significativas no comportamento de praticantes de exercícios, atletas, professores e treinadores.

É necessário o entendimento da personalidade, assunto do Capítulo 2, porque, para trabalhar efetivamente com alunos, atletas, pacientes e praticantes de exercícios, você precisará saber o que os motiva como indivíduos. As informações neste capítulo irão ajudá-lo a entender melhor a constituição psicológica daqueles com os quais trabalhará.

O Capítulo 3 enfoca as várias teorias e bases da motivação. Um modelo interacional de motivação pessoa-situação é apresentado e usado para ajudá-lo a entender a motivação em vários contextos de atividade física (embora esta parte tenha o foco nos participantes, a próxima concentra-se no ambiente que propicia uma perfeita interação). Motivação para realização, orientações ao objetivo e atribuições (três explicações usadas para justificar comportamentos) são também discutidas, com o fator situacional da atmosfera motivacional. As informações neste capítulo serão úteis para que você entenda por que algumas pessoas são dinâmicas, enquanto outras parecem carecer de motivação. Você aprenderá como os fatores situacionais influenciam a motivação do participante. E, o mais importante, serão apresentadas estratégias efetivas para aumentar o nível de motivação das pessoas.

O Capítulo 4 examina a ativação e a ansiedade. Aqui você conhecerá a definição e os tipos de ansiedade, bem como o que está envolvido no processo de estresse. Além disso, discutiremos por que alunos e atletas ficam tensos e como a ansiedade e a ativação influenciam o desempenho – por que os atletas, às vezes, estão psicologicamente preparados para um grande jogo e, outras vezes, se deixam abater? Você também aprenderá a identificar fontes importantes de estresse que afetam os praticantes de esportes e de exercícios.

VEJA **O Dr. Dan Gould apresenta (em inglês) a Parte II do livro na Atividade Introdutória.**

2

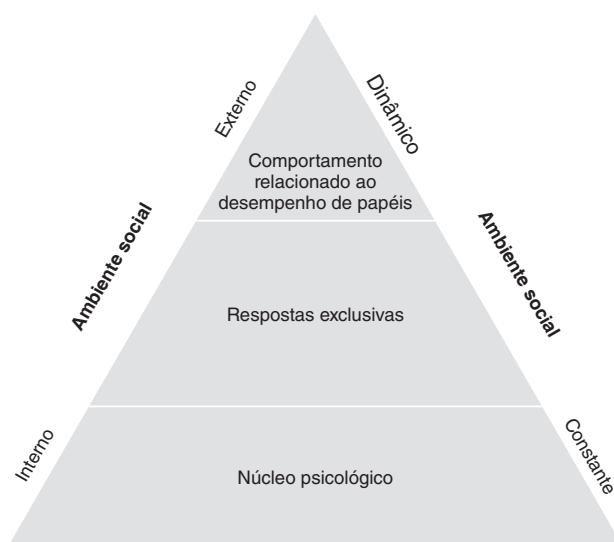
Personalidade e esporte

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Descrever o que constitui a personalidade e por que ela é importante
2. Discutir as principais abordagens para entender personalidade
3. Identificar como a personalidade pode ser medida
4. Avaliar testes de personalidade e pesquisas para aplicação prática e validação
5. Entender a relação entre personalidade e comportamento no esporte e no exercício
6. Descrever como as estratégias cognitivas estão relacionadas ao sucesso esportivo
7. Aplicar o que você sabe sobre personalidade em situações esportivas e de exercício, para entender melhor a personalidade das pessoas

Milhares de artigos, muitos escritos durante as décadas de 1960 e 1970, já foram publicados sobre aspectos da personalidade esportiva (Ruffer, 1976a, 1976b; Vealey, 1989, 2002). Essa volumosa pesquisa demonstra o quanto pesquisadores e profissionais consideram importante o papel da personalidade em situações esportivas e de exercício. Pesquisadores questionam, por exemplo, o que leva alguns alunos a se interessarem pelas aulas de educação física, enquanto outros nem mesmo aparecem. Perguntam-se por que alguns praticantes de exercícios continuam com seus programas de condicionamento físico, enquanto outros perdem a motivação e desistem; querem saber se os testes de personalidade deveriam ser usados para selecionar atletas para equipes e se o sucesso esportivo pode ser previsto pelo tipo de personalidade do atleta.

Definindo personalidade

Você já tentou descrever sua própria personalidade? Nesse caso, provavelmente se pegou listando adjetivos como *engraçado*, *expansivo*, *feliz* ou *estável*. Talvez você recorde como reagiu em várias situações. Há algo mais na personalidade do que esses tipos de atributos? Muitos teóricos têm tentado definir personalidade, e eles concordam com uma descrição: singularidade. Basicamente, personalidade refere-se às características – ou à combinação de características – que tornam uma pessoa única. Uma das melhores maneiras de se entender personalidade dá-se por sua estrutura. Pense em personalidade como algo dividido em três níveis separados, embora relacionados (Figura 2.1): um núcleo psicológico, respostas típicas e comportamento relacionado ao papel desempenhado (Hollander, 1967; Martens, 1975).

PONTO-CHAVE Personalidade é a soma das características que tornam uma pessoa única. O estudo da personalidade nos ajuda a trabalhar melhor com alunos, atletas e praticantes de exercícios e, com maior eficiência, com colegas de trabalho.

Núcleo psicológico

O nível mais básico de sua personalidade é chamado de **núcleo psicológico**. Sendo o componente mais profundo, inclui suas atitudes e valores, interesses e motivações, bem como as crenças sobre você mesmo e sua autovalorização. Basicamente, o núcleo psicológico representa a parte central de sua personalidade e é seu "eu real", não quem você quer que os outros pensem que é. Seus valores básicos, por exemplo, poderiam girar em torno da importância da família, dos amigos e da religião em sua vida.

Respostas típicas

Respostas típicas são as formas como cada um de nós aprende a se ajustar ao ambiente ou como geralmen-

FIGURA 2.1 Uma visão esquemática da estrutura da personalidade.
Adaptada, com permissão, de Martens, 1975, *Social psychology and physical activity* (Nova York: Harper e Row), 146. Copyright 1975 por Rainer Martens.

te respondemos ao mundo a nossa volta. Por exemplo, você pode ser otimista, tímido e equilibrado. Frequentemente, suas respostas típicas são bons indicadores de seu núcleo psicológico. Ou seja, se você responde consistentemente a situações sociais sendo calado e tímido, provavelmente é introvertido, não extrovertido. Entretanto, se alguém o observou calado em uma festa e a partir dessa evidência isolada concluiu que você é introvertido, essa pessoa pode muito bem estar errada – pode ter sido aquela festa que o fez ficar calado. Seu silêncio pode não ter sido uma resposta típica.

Comportamento relacionado ao desempenho de papéis

A forma como você age baseado em sua percepção da situação social é chamada de **comportamento relacionado ao desempenho de papéis**. Esse comportamento é o aspecto mais variável da personalidade: seu comportamento muda à medida que mudam suas percepções do ambiente. Situações diferentes requerem o desempenho de diferentes papéis. Você pode, no mesmo dia, desempenhar papéis de aluno de uma universidade, técnico de um time infantil, funcionário e amigo. Provavelmente se comporta de formas diferentes em cada uma dessas situações; por exemplo, pode exercer mais liderança como técnico do que como aluno ou funcionário. Os papéis podem entrar em conflito uns com os outros. Exemplificando, um pai que está treinando o time de futebol do filho pode sentir um conflito entre seus papéis de técnico e pai.

Entendendo a estrutura da personalidade

Como observamos na Figura 2.1, os três níveis de personalidade abrangem um *continuum* de comportamentos induzidos de interna a externamente. Para simplificar, compare seus níveis de personalidade a um bombom de cereja coberto de chocolate. Todos veem o invólucro (comportamento relacionado ao papel); aqueles que se dão ao trabalho de retirar o invólucro veem a camada de chocolate (respostas exclusivas); e apenas as pessoas interessadas ou suficientemente motivadas a morder o bombom veem a cereja do centro (núcleo psicológico).

O núcleo psicológico não é apenas o mais interno dos três níveis e o mais difícil de conhecer, ele também é a parte mais estável de sua personalidade. Permanece razoavelmente constante com o passar do tempo. Na outra extremidade do *continuum* estão os comportamentos mais externos, relacionados ao desempenho de papéis, que estão sujeitos a uma maior influência do ambiente social. Por exemplo, você pode sempre dizer a verdade porque ser verdadeiro é um de seus valores centrais. Mas seu comportamento poderia variar em algumas áreas, como, por exemplo, ser distante em seu papel como diretor de condicionamento físico e afetuoso em seu papel de pai. No entanto, em geral, suas respostas ficam em uma porção intermediária, porque resultam da interação entre seu núcleo psicológico e seus comportamentos relacionados ao papel desempenhado.

Tanto a estabilidade como as mudanças são desejáveis na personalidade. O aspecto central ou estável da personalidade fornece a estrutura de que precisamos para funcionar efetivamente em sociedade, enquanto o aspecto dinâmico, ou variável, permite a aprendizagem.

Na condição de técnicos, professores de educação física, preparadores físicos, profissionais da saúde e instrutores podemos ser mais eficientes quando entendemos os diferentes níveis de estrutura de personalidade que estão além dos comportamentos relacionados ao desempenho de papéis particulares a uma situação. O conhecimento da pessoa real (isto é, o núcleo psicológico) e as formas típicas de resposta daquela pessoa produz *insight* das motivações, ações e comportamentos do indivíduo. Basicamente, precisamos saber o que motiva as pessoas para escolhermos a melhor forma de ajudá-las. De grande utilidade quando se trabalha a longo prazo com pessoas, como durante uma temporada ou

mais tempo, é entender mais seus valores centrais individuais (isto é, seu núcleo psicológico).

Estudando a personalidade a partir de cinco pontos de vista

Os psicólogos observam a personalidade sob vários pontos de vista. Cinco de suas principais formas de estudar a personalidade no esporte e no exercício foram chamadas de abordagens psicodinâmica, de traço, situacional, interacional e fenomenológica.

Abordagem psicodinâmica

Popularizada por Sigmund Freud e por neofreudianos, como Carl Jung e Eric Erickson, a **abordagem psicodinâmica** à personalidade é caracterizada por dois temas (Cox, 1998). Primeiro, ela enfatiza os determinantes inconscientes do comportamento, que Freud chamava de *id*, ou impulsos instintivos, e como estes entram em conflito com os aspectos mais conscientes da personalidade, como o *superego* (a consciência moral) ou com o *ego* (a personalidade consciente). Segundo, essa abordagem é mais centrada no entendimento da pessoa como um todo do que na identificação de traços ou disposições isoladas.

A abordagem psicodinâmica é complexa; ela vê a personalidade como um conjunto dinâmico de processos que estão em constante mudança e que, frequentemente, estão em conflito recíproco (Vealey, 2002). Aqueles que adotam uma abordagem psicodinâmica ao estudo da personalidade poderiam, por exemplo, discutir como os instintos agressivos inconscientes entram em conflito com outros aspectos da personalidade, tal como nosso superego, para determinar o comportamento. Uma ênfase especial é dada a como a personalidade adulta é moldada pelas resoluções de conflitos entre as forças inconscientes e os valores e a consciência do superego na infância. Exemplificando, Gaskin, Andersen e Morris (2010) usaram uma abordagem psicodinâmica no estudo das experiências de atividades esportivas e físicas de um jovem com paralisia cerebral. Descobriram que o esporte ajudava a tratar o sentimento de inferioridade desse indivíduo, resultante do isolamento social em sua infância. Ao mesmo tempo, porém, seu sucesso no esporte não compensou totalmente esses sentimentos de inferioridade e, de certa forma, possibilitou a esquiva de alguns desafios (tal como o desenvolvimento de relações românticas) que os jovens têm que enfrentar. Assim, o atual funcionamento dessa pessoa poderia ser explicado por conflitos e questões de infância não resolvidas e, ainda que o esporte tivesse um papel positivo em sua vida, permitiu ao jovem, de maneira inconsciente, evitar outras questões importantes.

Embora a abordagem psicodinâmica tenha tido uma influência importante sobre o campo da psicologia, especialmente em abordagens clínicas à psicologia, ela pouco influenciou a psicologia do esporte. O psicólogo do esporte sueco Erwin Apitzsch (1995) insistia para que os norte-americanos dessem mais atenção a essa abordagem, salientando, entretanto, o apoio que ela recebe em estudos não ingleses de seu valor no esporte. Apitzsch mensurou os mecanismos de defesa em atletas e usou essa informação para ajudá-los a enfrentar melhor o estresse e a ansiedade. Especificamente, ele afirma que os atletas costumam se sentir ameaçados e reagem com ansiedade. Como uma defesa contra sua ansiedade, eles exibem vários mecanismos de defesa inconscientes, tais como repressão mal-adaptada (os atletas congelam ou ficam paralisados durante o jogo) ou negação do problema. Quando mecanismos de defesa inadequados são empregados, o desempenho e a satisfação dos atletas são afetados. No entanto, por meio de psicoterapia, eles podem aprender a lidar efetivamente com esses problemas.

Strean e Strean (1998) e Conroy e Benjamin (2001) atenderam ao pedido de Apitzsch de dar mais atenção à abordagem psicodinâmica. Além de analisarem a abordagem, Strean e Strean (1998) discutiram como os conceitos psicodinâmicos (como a resistência) podem ser usados para explicar o comportamento de atletas – não apenas seu funcionamento mal-adaptado, mas também sua personalidade normal. Gaskin, Andersen e Morris (2009, 2010) também publicaram vários estudos de caso demonstrando como uma abordagem psicodinâmica pode ser útil à compreensão de aspectos profundos e comumente inconscientes, como autoimagem insatisfatória, identificação com pessoas sem deficiências e complacência, que pode surgir naqueles com deficiências físicas. Finalmente, Conroy e Benjamin (2001) discutiram e apresentaram exemplos do uso de um método de análise estrutural do comportamento social para medir construtos psicodinâmicos por meio da pesquisa de estudo de casos. Isso é importante, porque um dos pontos fracos da abordagem psicodinâmica é a dificuldade de testá-la.

Outro ponto fraco da abordagem psicodinâmica é seu foco quase exclusivo nos determinantes internos do comportamento, dando pouca atenção ao ambiente social. Por isso, muitos especialistas contemporâneos em psicologia esportiva não a adotam. Além disso, é improvável que a maioria dos especialistas em psicologia do esporte, especialmente os formados em psicologia educacional do esporte, se especializem para usar uma abordagem psicodinâmica. Entretanto, Giges (1998) indicou que, embora a formação especializada seja certa-

mente necessária para usar a abordagem psicodinâmica de maneira terapêutica, um entendimento de seus conceitos fundamentais pode ajudar-nos a entender os atletas e seus sentimentos, pensamentos e comportamentos.

Finalmente, a contribuição fundamental dessa abordagem é o reconhecimento de que nem todos os comportamentos do praticante de exercícios ou atleta está sob controle consciente e que, às vezes, pode ser adequado observar os determinantes inconscientes do comportamento. Por exemplo: um esquiador de classe mundial sofreu uma queda particularmente grave; quando se recuperou, não conseguiu explicar sua incapacidade de executar a habilidade complexa que o havia ferido. Disse que, no meio da execução da manobra, ele congelara, "como um alce ao enxergar os faróis de um automóvel". Além disso, estratégias psicológicas cognitivo-comportamentais (descritas posteriormente neste capítulo) extensivas, que tinham sido usadas com sucesso com outros esquiadores, não o ajudaram. O atleta finalmente foi encaminhado a um psicólogo clínico que adotou uma abordagem mais psicodinâmica ao problema e obteve mais sucesso.

Abordagem de traço

A **abordagem de traço** pressupõe que as unidades fundamentais da personalidade – seus traços – são relativamente estáveis. Ou seja, traços de personalidade são permanentes e consistentes em diversas situações. Adotando a abordagem de traço, os psicólogos consideram que as causas dos comportamentos costumam residir no interior da pessoa, e que o papel de fatores situacionais ou ambientais é mínimo. Considera-se que os traços predispõem uma pessoa a agir de certa forma, independentemente da situação ou da circunstância. Se um atleta for competitivo, por exemplo, estará predisposto a jogar duro e a dar tudo de si, independentemente da situação ou do placar. Uma predisposição, entretanto, não significa que o atleta sempre agirá dessa maneira; significa apenas que ele, *provavelmente,* seja competitivo em situações esportivas.

PONTO-CHAVE A abordagem de traço, que dominou os primeiros estudos da personalidade, não leva em consideração as situações particulares que também podem influenciar o comportamento do indivíduo.

Os mais destacados proponentes da abordagem de traço nas décadas de 1960 e 1970 incluem Gordon Allport, Raymond Cattell e Hans Eysenck. Cattell (1965) desenvolveu um inventário da personalidade com 16 fatores independentes que, achava, descreviam uma pessoa. Eysenck e Eysenck (1968) consideravam os traços relativos, com os dois traços mais significativos variando em contínuo de introversão a extroversão e de estabilidade a emotividade. Hoje, o modelo de personalidade dos "cinco grandes fatores" é o mais aceito (Allen, Greenless e Jones, 2013; Gill e Williams, 2008; Vealey, 2002). Esse modelo afirma que existem cinco dimensões principais da personalidade: elemento neurótico (nervosismo, ansiedade, depressão e raiva) *versus* estabilidade emocional; extroversão (entusiasmo, sociabilidade, assertividade e alto nível de atividade) *versus* introversão; abertura para experiências (originalmente, necessidade de variedade, curiosidade); sociabilidade (amabilidade, altruísmo, modéstia); e conscientização (refreamento, vontade de realização, autodisciplina). Essas cinco dimensões foram consideradas as características gerais de personalidade mais importantes que existem entre os indivíduos, com a maioria das outras características de personalidade mais específicas incluídas nessas dimensões (McRae e John, 1992). Além disso, postula-se que indivíduos com diferentes níveis dessas características se comportarão de forma diferente. Por exemplo: pessoas com alto nível de conscientização seriam mais motivadas a ordem, autodisciplina e obediência, enquanto aquelas mais neuróticas seriam geralmente vulneráveis e autoconscientes. O modelo de personalidade dos cinco traços principais parece ser útil para se entender por que diferentes intervenções de exercícios são adequadas para pessoas com diferentes características de personalidade (Rhodes, Courneya e Hayduk, 2002). Uma metanálise, ou uma revisão estatística, de 35 estudos independentes também mostrou que os traços de personalidade de extroversão e conscientização tinham uma correlação positiva com níveis de atividade física, ao passo que o aspecto neurótico tinha uma relação negativa com a atividade física (Rhodes e Smith, 2006). Os pesquisadores também começaram a testar o modelo dos cinco principais traços de personalidade no esporte (Piedmont, Hill e Blanco, 1999; Wann, Dunham, Byrd e Keenan, 2004). Exemplificando, num estudo com torcedores de equipes esportivas, Wann e colaboradores (2004) descobriram que a identificação com um time local (e o recebimento de apoio social de outras pessoas) tinha uma relação positiva com o bem-estar psicológico, conforme medido pelas subescalas dos cinco principais traços de extroversão, abertura e conscientização. Hoje em dia, inúmeros pesquisadores da psicologia do esporte e do exercício estão examinando a influência das cinco principais características, como conscientização e extroversão (Demulier, Le Scanff e Stephan, 2013; Lochbaum et al., 2010; Merritt e Tharp, 2013; Singley, Hale e Russell, 2012) e outras características, como a firmeza (Sheard e Golby, 2010),

tanto nos estados quanto no comportamento psicológico. Resumindo muito da literatura numa ampla visão, Allen e colaboradores (2013) concluíram que personalidade tem relação com sucesso prolongado no atletismo. Conforme Allen e colaboradores, indícios convincentes mostram que os atletas têm mais altos níveis de extroversão que os não atletas, e que aqueles que participam de esportes de alto risco e de equipes destacam-se mais em extroversão do que atletas participantes de esportes de menos risco e individuais.

Independentemente da visão e da medida particulares defendidas, os teóricos dos traços de personalidade afirmam que a melhor maneira de entender a personalidade é levar em conta os traços que sejam relativamente permanentes e estáveis com o passar do tempo. Entretanto, simplesmente conhecer os traços de personalidade do indivíduo nem sempre nos ajuda a prever como a pessoa se comportará em determinada situação. Por exemplo: algumas pessoas se irritam facilmente durante as atividades esportivas, enquanto outras raramente se irritam. Contudo, o indivíduo que tende a se irritar no esporte não necessariamente se irritará em outras situações. Simplesmente conhecermos os traços de personalidade de alguém não necessariamente ajuda a prevermos se agirá ou não em conformidade com eles. A predisposição à raiva não nos informa quais situações específicas provocarão essa reação. Digna de nota é a indicação de Allen e colaboradores (2013) de que as pesquisas da personalidade no esporte estagnaram, não acompanhando os desdobramentos da psicologia como um todo. Isso sugere que os traços têm alguma utilidade na previsão do comportamento em diversas situações.

Abordagem situacional

Preocupações com a abordagem dos traços para o estudo da personalidade motivaram alguns pesquisadores a enfocar a situação ou o ambiente capaz de desencadear os comportamentos, mais do que os traços da personalidade. A **abordagem situacional** sustenta que o comportamento é, em grande parte, determinado pela situação ou pelo ambiente. Ela deriva da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977a), que explica o comportamento em termos de aprendizagem por observação (*modelagem*) e reforço social (*feedback*). Essa abordagem afirma que influências e reforços ambientais moldam sua forma de comportamento. Você pode agir com confiança, por exemplo, em uma situação, mas com reservas em outra, independentemente de seus traços de personalidade particulares. Além disso, se a influência do ambiente for suficientemente forte, o efeito dos traços de personalidade será mínimo. Se você é introvertido e tímido, por exemplo, ainda assim pode agir positivamente, ou mesmo agressivamente, ao ver alguém sendo maltratado. Muitos jogadores de futebol americano são gentis e tímidos fora do campo, mas o jogo (a situação) requer que ajam agressivamente. Portanto, a situação seria um determinante mais importante do comportamento deles do que seus traços de personalidade particulares.

A abordagem de traços defende que traços de personalidade são permanentes e consistentes numa variedade de situações. É possível que um atleta se comporte da mesma forma, independentemente da situação.

O paradoxo do perfeccionismo

O perfeccionismo foi a característica da personalidade mais amplamente estudada na psicologia do esporte e do exercício na década passada. Trata-se de um estilo de personalidade caracterizado pela fixação de padrões de desempenho extremamente elevados, pela luta de atuar sem falhas e por uma tendência de ser declaradamente crítico ao avaliar o desempenho alheio (Flett e Hewitt, 2005). Os pesquisadores distinguem o perfeccionismo auto-orientado (em que grau um indivíduo fixa padrões pessoais extremamente elevados e se avalia com rigidez em relação a eles) do perfeccionismo socialmente prescrito (o grau em que a pessoa percebe que os indivíduos que lhe são caros a associam a padrões extremamente elevados e baseiam sua aprovação no atendimento a tais padrões) e do perfeccionismo voltado a outros (o grau em que uma pessoa associa os outros a padrões extremamente elevados) (Appleton, Hall e Hill, 2010; Dunn, Dunn e McDonald, 2012). Eles também elaboraram uma medida específica para o esporte que levanta dados sobre quatro dimensões: padrões pessoais, preocupação em relação a erros, pressão parental percebida e pressão do treinador percebida (Dunn, Craft e Dunn, 2011).

A natureza multidimensional do perfeccionismo levou a alguns achados interessantes. **Perfeccionismo mal-adaptativo** (um foco em padrões elevados acompanhado de uma preocupação com erros e a avaliação dos outros) parece estar associado a excesso de exercícios (p.ex., Flett e Hewitt, 2005; Flett, Pole-Langdon e Hewitt, 2003), a desempenho insatisfatório (Stoeber, Uphill e Hotham, 2009) e a esgotamento do atleta (Appleton, Hall e Hill, 2009). Todavia, **perfeccionismo adaptativo** (foco em padrões elevados embora sem preocupação excessiva quanto a cometer erros ou a como os outros avaliam o próprio desempenho) parece estar associado a uma melhor aprendizagem e desempenho (Stoeber et al., 2009) e a padrões de metas mais adaptados (p.ex., Stoll, Lau e Stoeber, 2008). Portanto, dependendo dos componentes específicos a caracterizar a personalidade perfeccionista de alguém, o perfeccionismo pode levar a consequências altamente positivas ou extremamente negativas. Outros achados interessantes oriundos da literatura sobre o perfeccionismo no esporte incluem:

- Padrões perfeccionistas não prejudicam automaticamente o desempenho, e com o foco na meta certa podem levar a um desempenho excelente.
- Padrões perfeccionistas debilitam-se quando há necessidade de seu alcance para uma autovalidação.
- O perfeccionismo pode ser especialmente negativo em momentos de fracasso.
- Perfeccionistas exagerados, com orientação para o ego e baixas percepções de capacidade, terão efeitos debilitantes, níveis altos de estresse, problemas motivacionais e esgotamento.
- Perfeccionistas correm alto risco quando apresentam habilidades insatisfatórias de enfrentamento.
- Alguns tipos de perfeccionismo predispõem as pessoas a um envolvimento com determinados processos de pensamento e comportamento que influenciam o exercício.
- Demandas perfeccionistas emanam do interior dos próprios indivíduos ou de outras pessoas.
- Há uma relação entre os níveis de perfeccionismo de uma criança e os níveis de perfeccionismo dos pais. Crianças cujos pais modelam seu próprio perfeccionismo ou dão aprovação condicional às tentativas de realização dos filhos têm mais propensão a apresentar tendências perfeccionistas.
- O perfeccionismo adaptativo tem relação com motivação para a abordagem, ao passo que o perfeccionismo mal-adaptativo tem relação com motivação para a esquiva.

De uma perspectiva aplicada, os pesquisadores sugerem ser importante aos que trabalham no esporte ajudarem atletas e praticantes de exercícios a distinguirem o compromisso saudável com elevados padrões de desempenho e as tentativas não saudáveis (p.ex., reações negativas a imperfeições, medo do fracasso) associadas a perfeccionismo mal-adaptado. Isso exige que o atleta não associe explicitamente sua autovalorização ao desempenho e reduza qualquer sentimento irracional de importância dada ao desempenho (Hill, Hall e Appleton, 2010). Finalmente, quando as pessoas se caracterizam por perfeccionismo exagerado, a consulta a um psicólogo do esporte pode ser recomendável.

Embora a abordagem situacional não seja tão amplamente adotada por psicólogos do esporte quanto a abordagem de traço, Martin e Lumsden (1987) afirmam que é possível influenciar o comportamento no esporte e na educação física pela mudança dos reforços no ambiente. Contudo, a abordagem situacional, como a abordagem de traço, não pode prever realmente um comportamento. Com certeza, uma certa situação pode influenciar o comportamento de uma pessoa, mas outras pessoas não serão afetadas pela mesma situação.

Abordagem interacional

A **abordagem interacional** considera a situação e a pessoa como codeterminantes de comportamento – ou seja, variáveis que, juntas, determinam comportamentos. Em outras palavras, conhecer os traços psicológicos e a situação particular de um indivíduo é útil para entender o comportamento. Não apenas os traços pessoais e os fatores situacionais determinam, por si só, o comportamento, mas, às vezes, eles interagem ou se misturam de formas singulares para influenciá-lo. Exemplificando, uma pessoa com muita hostilidade não será necessariamente violenta em todas as situações (tal como na condição de espectador frustrado em um jogo de futebol americano na presença da mãe). Entretanto, quando a pessoa hostil é colocada na situação potencialmente violenta certa (como espectador frustrado em um jogo de futebol americano com os amigos desordeiros), sua natureza violenta pode ser desencadeada. Essa situação em particular pode resultar em violência (levando-o, por exemplo, a agredir um torcedor do outro time que vaia seu jogador favorito).

PONTO-CHAVE Situações isoladas não são suficientes para prever comportamentos com precisão – os traços de personalidade de um indivíduo também devem ser considerados.

Pesquisadores, ao usarem uma abordagem interacional, fazem os seguintes tipos de perguntas:

- Os extrovertidos terão melhor desempenho em uma situação de equipe e os introvertidos em uma situação individual?
- Pessoas altamente motivadas mantêm um programa de exercícios formal por mais tempo do que aquelas com baixa motivação?
- Crianças autoconfiantes preferem esportes competitivos e as com baixa autoconfiança preferem situações esportivas que não sejam competitivas?

A grande maioria dos psicólogos do esporte e do exercício prefere a abordagem interacional para estudar o comportamento. Bowers (1973) verificou que a interação entre pessoas e situações poderia explicar duas vezes mais comportamentos do que os traços ou situações isoladamente. A abordagem interacional requer a investigação de como as pessoas reagem individualmente em determinadas situações esportivas e de atividade física.

Fisher e Zwart (1982), por exemplo, estudaram a ansiedade que os atletas demonstravam em diferentes situações de basquetebol antes, durante e depois do jogo (p. ex., "A torcida é muito barulhenta e está lhe dirigindo a maior parte dos comentários; você acabou de errar uma jogada e seu treinador o está criticando"). Dadas essas situações, foi solicitado que os atletas relatassem em que grau reagiriam (sentir-se-iam deslocados, gostariam do desafio, etc.). Os resultados revelaram que as reações dos atletas a cada situação do basquetebol foram definidas por suas constituições mentais e emocionais particulares. Assim, Jeff, que geralmente é ansioso e irritável, pode ficar "sufocado" antes de arremessar lances livres com um placar apertado, enquanto Pat, que é relaxada e menos ansiosa, pode gostar do desafio. Como você reagiria?

Abordagem fenomenológica

Embora a maioria dos psicólogos do esporte e do exercício contemporâneos adote uma abordagem interacional ao estudo da personalidade, a abordagem fenomenológica é a orientação mais popular adotada atualmente (Vealey, 2002). Tal como a visão interacional, a **abordagem fenomenológica** sustenta que o comportamento é mais bem determinado considerando-se as características situacional e pessoal. Entretanto, em vez de se concentrar em traços ou disposições fixas como determinantes primários de comportamento, o psicólogo examina o entendimento e a interpretação da pessoa de si mesma e de seu ambiente. Consequentemente, experiências subjetivas e visões pessoais do indivíduo do mundo e de si mesmo são consideradas importantes.

Muitas das teorias contemporâneas mais proeminentes na psicologia do esporte estão incluídas na estrutura fenomenológica. Por exemplo, teorias de autodeterminação de motivação, como a teoria de avaliação cognitiva (discutida no Capítulo 6), a teoria de alcance do objetivo (discutida no Capítulo 3), as teorias sociocognitivas, como a autoeficácia de Bandura (discutida no Capítulo 14) e muito da pesquisa recente sobre características cognitivas associadas com sucesso atlético (discutido mais adiante neste capítulo), se enquadram na abordagem fenomenológica.

Em resumo, essas cinco abordagens ou pontos de vista para compreender a personalidade diferem em vários aspectos importantes. Primeiro, elas variam ao longo de um *continuum* (ver Figura 2.2) de determinação comportamental, variando desde a visão de que o comportamento é determinado pelas características internas de uma pessoa (como as teorias psicodinâmicas) à visão de que o comportamento é determinado pela situação ou ambiente (como a abordagem situacional). Segundo, elas variam enormemente em termos de pressupostos sobre as origens do comportamento humano – se ele é determinado por traços fixos ou por determinantes conscientes ou inconscientes e o quanto é importante a interpretação ativa da pessoa de si mesma e de seu ambiente. Embora todos esses pontos de vista tenham sido importantes pa-

Abordagem interacional em um caso de baixa autoestima

Duas mulheres matriculam-se em uma aula de ginástica. Maureen tem autoestima elevada e Cher, baixa autoestima. A aula é estruturada de modo que cada participante tenha sua vez na liderança dos exercícios. Uma vez que é confiante em situações sociais e com relação à sua aparência, Maureen aguarda ansiosamente sua vez de conduzir a aula. Ela realmente gosta de ficar à frente do grupo e, após conduzir a aula várias vezes, até lhe passou pela cabeça tornar-se instrutora. Cher, no entanto, não se sente confiante diante de pessoas e fica constrangida por sua aparência. Ao contrário de Maureen, acha que conduzir a aula é uma situação geradora de ansiedade. Tudo em que consegue pensar tem a ver com os comentários negativos que a classe deve estar fazendo enquanto a assiste. Embora realmente goste de se exercitar, ela não quer passar, de jeito nenhum, pela situação de ter de ficar em pé diante da classe mais uma vez. Naturalmente, Cher perde o interesse pela aula e deixa de participar.

ra o progresso de nosso entendimento da personalidade na atividade esportiva e física, as visões interacional e fenomenológica são as mais enfatizadas hoje em dia e formam a base de grande parte deste texto.

Avaliando a personalidade

Quando a pesquisa é conduzida de maneira adequada, pode esclarecer consideravelmente como a personalidade afeta o comportamento em situações esportivas e de exercício. Os psicólogos desenvolveram formas de avaliar a personalidade que podem nos ajudar a entender os traços e os estados de personalidade. Muitos psicólogos diferenciam o estilo típico de comportamento de um indivíduo (*traços*) dos efeitos da situação sobre o comportamento (*estados*). Essa distinção entre traços e estados psicológicos foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa da personalidade no esporte. Entretanto, embora determinado traço psicológico predisponha uma pessoa a comportar-se de certa maneira, o comportamento não ocorre necessariamente em todas as situações. Portanto, você deve levar em consideração tanto os traços como os estados em sua tentativa de entender e prever o comportamento.

PONTO-CHAVE Devemos levar em consideração tanto situações quanto traços psicológicos para entender e prever comportamentos.

Medidas de traço e estado

Observe os exemplos de perguntas de medidas de confiança de traço e estado (Vealey, 1986) na próxima página. Elas destacam as diferenças entre medidas de confiança de traço e de estado em um contexto esportivo. O Inventário de Confiança Esportiva de Traço pede que a pessoa indique como se sente “geralmente” ou normalmente, enquanto o Inventário de Confiança Esportiva de Estado pede que a pessoa indique como se sente “agora mesmo”, em um momento particular no tempo e em determinada situação.

Medidas específicas à situação

Embora escalas genéricas forneçam alguma informação útil sobre traços e estados de personalidade, as **medidas específicas à situação** preveem o comportamento com mais confiabilidade em determinadas situações, porque elas consideram tanto a personalidade do participante quanto a situação específica (abordagem interacional). Sarason, por exemplo, observou, em 1975, que alguns alunos se saíam mal nas provas quando ficavam excessivamente ansiosos. Esses alunos não eram particularmente ansiosos em outras situações, mas o fato de realizar provas os fazia congelar. Sarason criou uma escala específica de situação para medir o grau de ansiedade de uma pessoa antes de realizar provas (isto é, a ansiedade pré-teste). Essa escala específica à situação podia prever melhor a ansiedade no período imediatamente anterior aos exames (estado de ansiedade) do que um teste geral de traço de ansiedade.

PONTO-CHAVE Podemos prever melhor um comportamento quando temos mais conhecimento da situação específica e de como os indivíduos respondem a determinados tipos de situações.

Medidas específicas ao esporte

Veja agora alguns exemplos de formatos de perguntas e respostas do Teste de Atenção e Estilo Interpessoal (Nideffer, 1976b) e do Perfil de Estados de Humor (McNair, Lorr e Droppleman, 1971). Observe que as perguntas não se relacionam diretamente com esportes ou atividades físicas. Antes, são genéricas e mais relacionadas a estilos globais de atenção e humor.

PONTO-CHAVE Medidas de personalidade específicas ao esporte prognosticam melhor o comportamento em situações esportivas do que testes gerais de personalidade.

FIGURA 2.2 *Continuum* de determinação do comportamento.
Dados de R. S. Vealey, 2002.

Inventário de confiança esportiva de traço

Pense no quanto você é autoconfiante quando compete em esportes. Responda as três perguntas a seguir com base no quanto *geralmente* se sente confiante quando compete em seu esporte. Compare sua autoconfiança com a do atleta mais autoconfiante que você conhece. Responda, por favor, como realmente se sente, não como gostaria de se sentir (circule um dos números).

		Baixa			Média			Alta	
1. Compare sua confiança em sua capacidade de executar as habilidades necessárias para ser bem-sucedido com a do atleta mais confiante que você conhece.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Compare sua confiança em sua capacidade de desempenho sob pressão com a do atleta mais confiante que você conhece.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Compare sua confiança em sua capacidade de concentrar-se o suficiente para ser bem-sucedido com a do atleta mais confiante que você conhece.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Inventário de confiança esportiva de estado

		Baixa			Média			Alta	
1. Compare a confiança que sente neste momento em sua capacidade de executar as habilidades necessárias para ser bem-sucedido com a do atleta mais confiante que você conhece.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Compare a confiança que sente neste momento em sua capacidade de desempenho sob pressão com a do atleta mais confiante que você conhece.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Compare a confiança que sente neste momento em sua capacidade de concentrar-se com a do atleta mais confiante que você conhece.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Até recentemente, quase todas as medidas de personalidade de traço e de estado na psicologia do esporte vinham de inventários psicológicos gerais, sem referência específica a esportes ou atividades físicas. Os testes específicos para o esporte fornecem medidas mais confiáveis e válidas de traços e de estados de personalidade em contextos esportivos e de exercício. Por exemplo, em vez de testar seu grau de ansiedade antes de dar uma palestra ou de sair para um encontro, o técnico poderia testar seu próprio grau de ansiedade antes de uma competição (especialmente se a ansiedade excessiva se revelar prejudicial ao seu desempenho). Um teste de ansiedade específico voltado ao esporte avalia a ansiedade anterior à competição melhor do que um teste de ansiedade geral. Inventários psicológicos desenvolvidos especificamente para uso em situações esportivas e de atividade física incluem:

- o Teste de Ansiedade Competitiva Esportiva, para medir o traço de ansiedade competitiva (Martens; 1977);
- o Inventário de Estado de Ansiedade Competitiva-2, para medir o grau de ansiedade anterior à competição (Martens, Burton, Vealey, Bump e Smith, 1982); e,
- o Inventário de Confiança de Traço-Estado, para medir a confiança esportiva (Vealey, 1986).

Foram até mesmo criados alguns testes para esportes específicos, capazes de ajudar a identificar as áreas de forças e fraquezas psicológicas de uma pessoa naquele esporte ou atividade física. Após reunir os resultados, o técnico pode aconselhar os jogadores sobre como contar com os pontos fortes e reduzir ou eliminar os pontos fracos. Um exemplo de um teste específico voltado ao esporte é o Teste de Atenção e Estilo Interpessoal no Tênis (Van Schoyck e Grasha, 1981).

Flutuações antes e durante a competição

Os sentimentos mudam antes de uma competição e durante a competição. Em geral, os estados são avaliados

Teste de estilo de atenção e interpessoal

Usando a escala a seguir, marque, por favor, a resposta que mais corresponde à forma como você se vê.

0 = Nunca **1** = Raramente **2** = Às vezes **3** = Frequentemente **4** = Sempre

_____ Eu me perco em pensamentos e fico desatento ao que está ocorrendo à minha volta.
_____ Tenho dificuldades de afastar um pensamento ou ideia da mente.
_____ É fácil para mim dirigir minha atenção e me concentrar exclusivamente em algo.
_____ Nas lojas, vejo-me diante de tantas opções que não consigo escolher.
_____ Sou bom em esquadrinhar multidões rapidamente e encontrar uma pessoa ou rosto específico.

Perfil de estados de humor

A seguir é apresentada uma lista de palavras que descrevem sentimentos que as pessoas têm. Indique como você se sentiu nesta última semana, incluindo hoje.

0 = Nunca **1** = Raramente **2** = Às vezes **3** = Frequentemente **4** = Sempre

_____ Animado _____ Cheio de energia _____ Confuso
_____ Fatigado _____ Tenso _____ Aborrecido

Exemplo de itens do teste de estilo de atenção e interpessoal no tênis

Marque, por favor, a resposta que mais corresponde à forma como você se vê. Use a escala a seguir:

0 = Nunca **1** = Raramente **2** = Às vezes **3** = Frequentemente **4** = Sempre

_____ Ao jogar tênis, distraio-me com as cenas e com os sons à minha volta.
_____ Ao jogar em duplas, fico atento aos movimentos e às posições de todos os jogadores na quadra.
_____ Sou bom em analisar um adversário de tênis e em avaliar pontos fortes e fracos.
_____ Nas lojas, vejo-me diante de tantas opções que não consigo decidir.
_____ Ao jogar tênis, fico ansioso e bloqueado.

imediatamente antes (dentro de 30 minutos) do início de uma competição ou atividade física. Embora uma avaliação possa indicar como alguém está se sentindo naquele momento, esses sentimentos podem mudar durante a competição. Por exemplo, o estado de ansiedade competitiva de Matt 30 minutos antes de disputar

Considere traços e estados para entender o comportamento

Em geral, Terry é uma pessoa confiante; costuma reagir a situações com mais confiança do que Tim, que apresenta baixo traço de confiança. Como técnico, você está interessado em saber como a confiança se relaciona ao desempenho e quer saber como Tim e Terry estão se sentindo imediatamente antes de uma competição de natação. Embora Tim em geral não seja confiante, ele fazia parte da equipe de natação da escola no ensino médio e está confiante em suas habilidades. Consequentemente, seu estado de confiança antes da competição é alto. Ao contrário, embora Terry seja geralmente muito confiante, teve pouca experiência de natação e nem mesmo tem certeza de que possa terminar a prova. Portanto, seu estado de confiança é baixo antes da competição. Se você avaliasse apenas o traço de confiança de Tim e Terry, seria incapaz de prever o quanto eles se sentem confiantes antes da competição. No entanto, se observasse o estado de confiança de Tim e Terry em outro esporte – beisebol, por exemplo – seus resultados poderiam ser diferentes.

Este exemplo demonstra a necessidade de se considerar medidas tanto de traço quanto de estado para investigar a personalidade. Os níveis de estado e de traço só são menos significativos do que a diferença entre o nível de estado e o nível de traço atuais de uma pessoa. Essa diferença nos escores representa o impacto de fatores situacionais sobre o comportamento. Os níveis de estado de ansiedade de Terry e Tim foram diferentes devido à experiência em natação (um fator situacional).

um campeonato de futebol americano pode ser muito alto. Mas, assim que ele fizer algumas boas jogadas e entrar no ritmo do jogo, sua ansiedade poderá cair para um nível moderado. No segundo tempo, a ansiedade de Matt pode aumentar novamente quando a contagem empatar. É preciso considerar essas oscilações ao se avaliar a personalidade e as reações a ambientes competitivos.

Usando medidas psicológicas

O conhecimento da personalidade é fundamental para o sucesso de um técnico, professor, profissional da saúde ou instrutor. Você pode ficar tentado a usar testes psicológicos para obter informações sobre as pessoas a quem deseja ajudar profissionalmente. Entretanto, lembre-se de que inventários psicológicos por si só não podem prever realmente o sucesso esportivo. E eles, às vezes, são usados de forma antiética – ou, pelo menos, inadequadamente – e administrados de modo precário. Na verdade, nem sempre há clareza quanto a sua forma de uso! Contudo, é essencial que os profissionais entendam as limitações e os usos e abusos de testes para saber o que fazer e o que não fazer.

O importante é ser capaz de tomar uma decisão embasada – ou seja, ser um consumidor informado – sobre como (ou se) deve usar testes de personalidade. A seguir listamos algumas perguntas importantes a considerar sobre a testagem psicológica:

- Testes psicológicos devem ser usados para ajudar a selecionar atletas para uma equipe?
- O que qualifica alguém para administrar testes psicológicos?
- Técnicos devem administrar testes psicológicos em seus atletas?
- Que tipos de testes psicológicos devem ser usados com atletas?
- Como os testes psicológicos devem ser administrados a atletas?

Em 1999, a American Psychological Association e o National Council on Measurement in Education forneceu sete diretrizes úteis sobre o uso de testes psicológicos, que explicamos resumidamente nas próximas seções.

PONTO-CHAVE Todos os testes psicológicos contêm um grau de erro de medida; tenha cautela ao interpretar seus resultados.

Conheça os princípios da testagem e os erros de medição

Antes de administrar e interpretar inventários psicológicos, você deve entender os princípios de testagem, ser capaz de reconhecer erros de medição e ter medidas bem planejadas e validadas. Nem todos os testes psicológicos foram sistematicamente desenvolvidos e tornados confiáveis. Fazer previsões ou deduções sobre o comportamento e a estrutura de personalidade de um atleta ou praticante de exercícios com base em tais testes seria enganador e antiético. Os resultados não são absolutos ou irrefutáveis.

Mesmo testes válidos que tenham sido desenvolvidos com confiança podem apresentar erros de medição. Suponha que você queira medir a autoestima em alunos de educação física de 13 a 15 anos de idade. Você escolhe um bom teste desenvolvido para adultos, visto que não há testes específicos para adolescentes. Entretanto, se os alunos não entenderem bem as perguntas, os resultados não serão confiáveis. De modo semelhante, se administrar um teste desenvolvido para uma população predominantemente branca a atletas afro-americanos e hispânicos, os resultados poderão ser menos confiáveis devido às diferenças culturais. Nessas situações, o pesquisador deve conduzir uma testagem-piloto com a população específica para estabelecer a confiabilidade e a validade do instrumento de teste.

As pessoas geralmente buscam se apresentar sob um ângulo favorável. Às vezes, respondem às perguntas de uma forma que consideram “socialmente desejável”, um estilo de resposta conhecido como “falso bom”. Por exemplo: uma atleta pode recear que seu técnico perceba o quanto ela fica nervosa antes de uma competição; então, distorce suas respostas em um teste de ansiedade antes da prova, tentando parecer calma, fria e controlada.

Conheça suas limitações

A American Psychological Association recomenda que as pessoas que administram os testes estejam cientes das limitações de sua formação e preparo. Entretanto, algumas pessoas não reconhecem os limites de seu conhecimento, ou usam e interpretam resultados de testes de forma antiética, o que pode ser prejudicial para os atletas. É inadequado usar, por exemplo, inventários de personalidade desenvolvidos para medir psicopatologia (anormalidade, tal como esquizofrenia ou depressão maníaca) para medir um aumento mais normal na ansiedade. Além disso, é inadequado administrar a alunos de educação física um teste clínico de personalidade.

PONTO-CHAVE É necessário treinamento especial (certificação, qualificação acadêmica) em avaliação psicológica para ser qualificado para interpretar resultados de testes de personalidade.

Não use testes psicológicos para selecionar equipes

Usar apenas testes psicológicos no processo de seleção de jogadores para uma equipe é um abuso, pois os testes não são suficientemente precisos para serem preditivos. Por exemplo, determinar se um atleta tem o perfil psicológico "certo" para ser um *quarterback* no futebol americano ou ala no basquetebol, com base apenas em testes psicológicos, é injusto. Alguns testes psicológicos podem ter aplicação limitada, mas devem ser considerados em conjunto com medidas de desempenho físico, avaliações do técnico e níveis reais de jogo.

Empregar apenas inventários de personalidade para selecionar atletas para um time ou para cortá-los de um time é um abuso de testagem que não deve ser tolerado. Quando testes psicológicos são usados como parte de uma bateria de medidas para ajudar no processo de seleção de atletas, três condições fundamentais devem sempre ser consideradas (Singer, 1988). Primeiro, tal teste deve ser uma medida válida e confiável. Segundo, quem o utiliza deve conhecer quais características de personalidade são fundamentais para o sucesso no esporte em questão e quais são os níveis ideais necessários dessas características. Terceiro, quem usa o teste deve saber o quanto os atletas podem compensar em algumas características pela falta de outras.

Inclua explicação e *feedback*

Antes de começar a fazer os testes, atletas, alunos e praticantes de exercícios devem conhecer seu objetivo, o que medem e como serão usados. Devem receber *feedback* específico sobre os resultados para poderem ter uma compreensão de si mesmos a partir do processo de testagem.

Assegure o sigilo aos atletas

É fundamental assegurar às pessoas que suas respostas permanecerão confidenciais em quaisquer testes que fizerem (e garantir que esse sigilo seja mantido!). Com essa segurança, as pessoas têm mais probabilidades de responder com honestidade. Quando temem a exposição, podem fraudar ou falsificar suas respostas, o que pode distorcer os resultados do teste e tornar a interpretação praticamente inútil. Alunos em uma aula de educação física poderiam pensar que o teste afetaria suas notas e, nessas circunstâncias, seria mais provável que exagerassem seus pontos fortes e minimizassem seus pontos fracos. Se você não explicar as razões para a testagem, as pessoas naturalmente ficarão desconfiadas e se perguntarão se o técnico usará o teste para ajudar a selecionar titulares ou para eliminar jogadores.

Adote uma abordagem intraindividual

Um erro frequente é comparar o resultado de um teste psicológico de um atleta com o padrão, embora em alguns casos específicos tal comparação possa ser útil. Atletas ou praticantes de exercícios podem parecer ter

Regras na testagem da personalidade

O que se deve fazer

- Informe os participantes sobre o propósito do teste de personalidade e exatamente como esse teste será usado.
- Permita que somente indivíduos qualificados que conheçam os princípios de testagem e dos erros de avaliação administrem testes de personalidade.
- Integre os resultados do teste de personalidade com outras informações obtidas sobre o participante.
- Use testes voltados ao esporte e ao exercício específicos sempre que possível, administrando-os com um psicólogo do esporte.
- Use medidas de personalidade de estado e de traço.
- Ofereça aos participantes *feedback* específico com relação ao resultado do teste.
- Compare os indivíduos em relação a seus próprios níveis basais, em vez de compará-los com as normas.

O que não se deve fazer

- Não use testes clínicos de personalidade com foco em anormalidades para estudar uma população média de participantes de esporte e exercício.
- Não use testes de personalidade para decidir quem serve para o time ou programa e quem não serve.
- Não administre ou interprete testes de personalidade, a menos que você esteja qualificado pela APA ou por outra organização registrada.
- Não use testes de personalidade para prever comportamentos em situações de esporte e de exercício sem considerar outras fontes de informação, tais como dados de observação e avaliações de desempenho.

escores altos ou baixos em ansiedade, autoconfiança ou motivação em relação a outras pessoas, mas o ponto mais crítico é determinar como se sentem em relação ao que sentem normalmente (uma **abordagem intraindividual**). Use essa informação psicológica para ajudá-los a ter melhor desempenho e a apreciar mais a experiência, mas com relação a seus próprios padrões, não aos escores de outros.

Tomemos o exemplo da avaliação da motivação de um praticante de exercícios. Não é tão importante saber se a motivação do indivíduo para se exercitar é alta ou baixa comparada com a de outros praticantes de exercícios; importa saber como ela se compara com motivações concorrentes que a pessoa tenha (como estar com a família ou cumprir suas responsabilidades profissionais).

Entenda e avalie componentes específicos da personalidade

Um entendimento claro dos componentes da personalidade oferece alguma perspectiva para usar e interpretar testes psicológicos. Por exemplo, para medir a personalidade de alguém, você certamente está interessado em seu núcleo psicológico. Você selecionaria tipos específicos de testes para ter um entendimento preciso dos vários aspectos de sua personalidade. Para medir aspectos mais subconscientes e profundos da personalidade, você pode usar um teste projetivo, por exemplo. Os **testes projetivos** geralmente incluem figuras ou situações escritas, e solicita-se que as pessoas que os realizam a projeção de seus sentimentos e pensamentos em relação a esse material. Assim, após ser mostrada uma foto de um corredor exausto cruzando a linha de chegada ao final de uma corrida muito disputada, solicita-se que as pessoas escrevam sobre o que está acontecendo. Uma pessoa confiante e com alto desempenho pode enfatizar como o corredor fez um esforço sobre-humano para atingir seu objetivo, enquanto outra com baixo desempenho pode projetar sentimentos de tristeza por ele perder a corrida tão perto do final.

Os testes projetivos são interessantes, mas frequentemente difíceis de pontuar e interpretar. Assim, os psicólogos do esporte costumam avaliar a personalidade no esporte examinando reações exclusivas causadas pela situação real na qual estão interessados. Por exemplo, os técnicos querem não apenas saber se um atleta é geralmente ansioso – também querem saber como ele lida com a ansiedade competitiva. Portanto, um teste que mede a ansiedade no esporte seria mais útil para o técnico ou psicólogo do esporte do que um que mede a ansiedade em geral. Da mesma forma, um teste que mede a motivação para o exercício é mais útil para o instrutor do que outro de motivação geral.

Foco na pesquisa da personalidade

As pesquisas das décadas de 1960 e 1970 geraram poucas conclusões úteis sobre a relação entre personalidade e desempenho no esporte. Em parte, esses escassos resultados se originaram de problemas metodológicos, estatísticos e de interpretação, que discutiremos mais adiante. Os pesquisadores dividiram-se em dois grupos. Morgan (1980) descreveu que um grupo adotou um ponto de vista crédulo; ou seja, esses pesquisadores acreditavam que a personalidade está intimamente relacionada ao sucesso esportivo. O outro grupo, segundo ele, tinha um ponto de vista cético, afirmando que a personalidade não está relacionada ao sucesso esportivo.

Nem o ponto de vista crédulo nem o cético se revelaram corretos. Na verdade, existe alguma relação entre personalidade e desempenho esportivo, mas está longe da perfeição. Ou seja, embora traços e estados de personalidade possam ajudar a prever comportamentos e sucesso esportivos, não são precisos, respondendo apenas por parte do comportamento. Por exemplo: o fato de alguns corredores olímpicos de longa distância exibirem personalidades introvertidas não significa que um atleta desses precise ser introvertido para ser bem-sucedido. Da mesma forma, embora muitos *middle linebackers* bem-sucedidos no futebol americano tenham personalidades agressivas, outros bem-sucedidos não as têm.

Voltaremos agora nossa atenção à pesquisa sobre personalidade, desempenho esportivo e preferência esportiva. Mas lembre-se de que a personalidade por si só não responde pelo comportamento no esporte e no exercício. É necessária alguma cautela ao interpretar os resultados de pesquisas de personalidade, porque atribuir ou pressupor relações de causa e efeito entre personalidade e desempenho foi um problema encontrado em muitos dos estudos iniciais.

Atletas e não atletas

Tente definir um atleta. Não é fácil. Um atleta é alguém que joga em um time universitário, escolar ou em um clube? Que demonstra certo nível de habilidade? Que corre diariamente para perder peso? Que pratica esportes profissionais? Que pratica esportes como recreação? Mantenha essa ambiguidade em mente enquanto lê sobre estudos que compararam traços de personalidade de atletas e não atletas. Tal incerteza nas definições enfraqueceu as pesquisas e dificultou sua interpretação.

PONTO-CHAVE Até hoje, nenhum perfil de personalidade específico que diferenciasse consistentemente atletas de não atletas foi encontrado.

Um grande estudo comparativo junto a atletas e não atletas testou quase 2 mil universitários do sexo masculino, usando o inventário da personalidade de Cattell, que mede 16 fatores ou traços de personalidade (Schurr, Ashley e Joy, 1977). Não foi encontrado um único perfil de personalidade que diferenciasse atletas (definidos, para fins de estudo, como membros de uma equipe universitária) de não atletas. Entretanto, quando os atletas foram classificados por esporte, ficaram evidentes várias diferenças. Por exemplo, comparados com não atletas, os atletas que praticavam esportes *coletivos* exibiam menos raciocínio abstrato, mais extroversão, mais dependência e menos força de ego. Além disso, comparados com não atletas, os atletas que praticavam esportes *individuais* exibiam níveis mais altos de objetividade, mais dependência, menos ansiedade e menos pensamento abstrato.

Consequentemente, algumas diferenças de personalidade parecem diferenciar atletas de não atletas, mas essas diferenças específicas ainda não podem ser consideradas definitivas. Schurr e colaboradores (1977) verificaram que atletas de esportes coletivos eram mais dependentes, extrovertidos e ansiosos, mas menos imaginativos do que atletas de esporte individual. Naturalmente, é possível que certos tipos de personalidade sejam atraídos para determinado esporte, e não que a participação em esporte de alguma forma mude uma personalidade. As razões para essas diferenças permanecem desconhecidas.

Traços desejáveis para o esporte – como independência e assertividade – não são específicos de homens ou mulheres. Todos os bons atletas devem ter esses traços de personalidade.

Atletas do sexo feminino

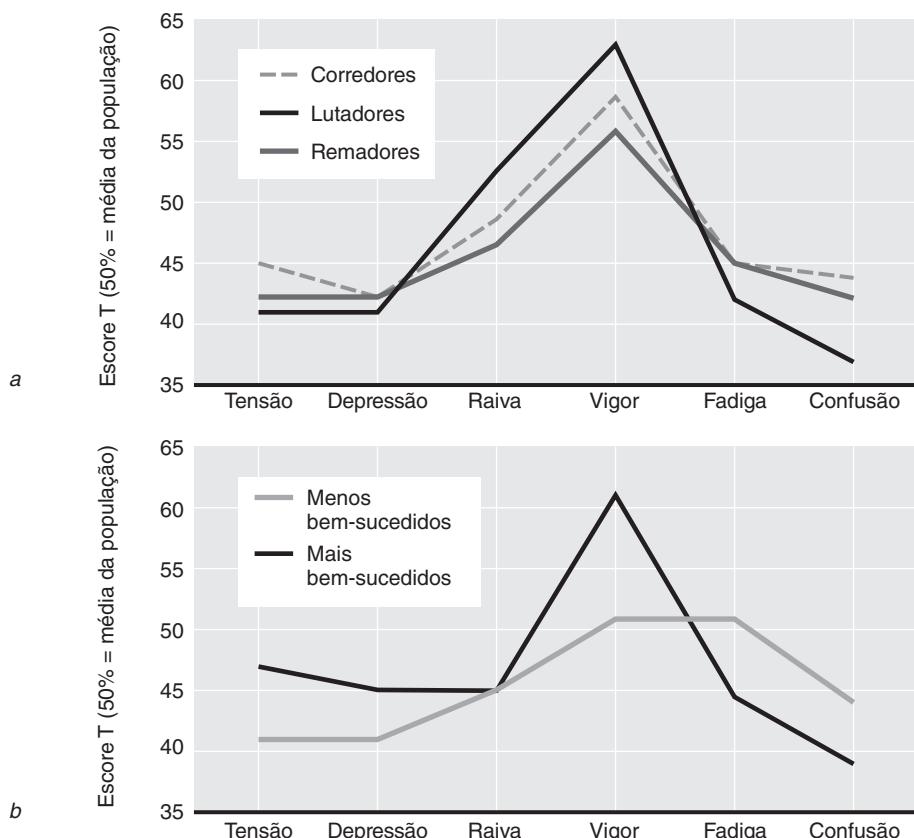
Tendo em vista que cada vez mais mulheres competem nos esportes, precisamos entender o perfil de personalidade de atletas do sexo feminino. Em 1980, William verificou que atletas do sexo feminino bem-sucedidas diferiam marcadamente da "mulher-padrão" em termos de perfil de personalidade. Comparadas com mulheres não atletas, as atletas revelaram-se mais orientadas à conquista, independentes, agressivas, emocionalmente estáveis e positivas. A maioria desses traços é desejável para a prática de esportes. Aparentemente, atletas destacados têm características de personalidade semelhantes, independentemente de serem homens ou mulheres.

PONTO-CHAVE Poucas diferenças de personalidade são evidentes entre atletas do sexo masculino e do sexo feminino, particularmente no nível da elite esportiva.

Saúde mental positiva e o perfil "iceberg"

Após comparar traços de personalidade de atletas mais bem-sucedidos com os daqueles de menos sucesso, usando uma medida chamada Perfil de Estados de Humor (POMS, na sigla em inglês), Morgan desenvolveu um **modelo de saúde mental** que considerou eficiente para prever o sucesso esportivo (Morgan 1979b, 1980; Morgan, Brown, Raglin, O'Connor e Ellickson, 1987). Basicamente, o modelo sugere que uma saúde mental positiva, quando avaliada por determinado padrão de escore do POMS, está diretamente relacionada ao sucesso esportivo e a altos níveis de desempenho.

O modelo de Morgan prevê que um atleta com escore acima do padrão nas subescalas do POMS de traço neurótico, depressão, fadiga, confusão e raiva e com escores abaixo do padrão em vigor tenderá a enfraquecer em comparação com um atleta que tenha escores abaixo do padrão em todos esses traços exceto no vigor, em que está acima do padrão. Atletas de elite exitosos em diversos esportes (como nadadores, lutadores, remadores e corredores) são caracterizados pelo que Morgan chamou de **perfil *iceberg***, que reflete saúde mental positiva. O perfil *iceberg* de um atleta de elite bem-su-

cedido apresenta vigor acima da média da população, mas tensão, depressão, raiva, fadiga e confusão abaixo da média da população (ver Figura 2.3a). O perfil parece um *iceberg*, significando que todos os traços negativos estão abaixo da superfície (padrão da população) e o único traço positivo (vigor), acima da superfície. Ao contrário, atletas de elite de menos sucesso têm um perfil plano, com escores no ou abaixo do 50º percentil em quase todos os fatores psicológicos (Figura 2.3b). De acordo com Morgan, isso reflete saúde mental negativa.

PONTO-CHAVE O modelo de saúde mental de Morgan propõe que atletas bem-sucedidos exibem mais saúde mental positiva do que os de menos sucesso (ou malsucedidos).

Previsões de desempenho

Morgan (1979b) avaliou psicologicamente 16 candidatos para a equipe norte-americana de remo, na categoria peso-pesado, usando o POMS, prevendo corretamente 10 dos 16 finalistas. O sucesso neste e em estudos semelhantes levaram-no a concluir que atletas exitosos exibem o "perfil *iceberg*" e mais saúde mental positiva do que os menos exitosos. Você poderia pensar que essas estatísticas impressionantes significam que você deveria usar testes psicológicos para selecionar os atletas para uma equipe. Entretanto, como lerá mais adiante, a maioria dos psicólogos do esporte opõe-se veementemente ao uso de testes psicológicos para seleção de equipes; na verdade, Morgan não achava que devessem ser utilizados testes para fins de seleção. A testagem da personalidade está longe da perfeição (apenas 10 dos 16 remadores foram corretamente previstos), e o uso de testes para seleção poderia significar que atletas poderiam ser injusta ou erroneamente selecionados para uma equipe ou excluídos dela.

PONTO-CHAVE Testes podem ajudar a identificar os componentes psicológicos fortes e fracos de um atleta, e essas informações podem ser usadas para desenvolvimento de um treinamento adequado em habilidades psicológicas.

FIGURA 2.3 (*a*) Perfis *iceberg* para lutadores, corredores e remadores de elite; (*b*) perfis psicológicos de atletas de elite mais e menos bem-sucedidos.

Adaptada, com permissão, de W. Morgam, 1979, *Coach, athlete and the sport psychologist* (Toronto: University of Toronto School of Psysical and Health Education), 185. Com permissão de Morgan.

Embora o modelo de saúde mental de Morgan (perfil *iceberg*) ainda tenha apoio na literatura (Raglin, 2001), recebeu algumas críticas nos últimos anos (Prapavessis, 2000; Renger, 1993; Rowley, Landers, Kyllo e Etnier. 1995; Terry, 1995). Renger (1993), por exemplo, achava que os resultados tinham sido mal-interpretados. Disse que havia evidências insuficientes para concluir que o perfil distingue atletas de diferentes níveis de capacidade; em vez disso, apenas diferenciava atletas de não atletas. Da mesma forma, Rowley e colaboradores (1995) realizaram uma revisão estatística (chamada de **metanálise**) de toda a pesquisa sobre o "perfil *iceberg*" e constataram que o perfil realmente diferenciava atletas bem-sucedidos de atletas menos bem-sucedidos, mas respondia por uma porcentagem muito pequena de sua variação de desempenho (menos de 1%). Rowley e colaboradores advertiram que as evidências não justificam o uso do instrumento como base de seleção de equipes e que os usuários devem ter o cuidado de proteger-se contra os efeitos de desejo social (os participantes "fingem" para impressionar seus técnicos). Terry (1995) também advertiu que o POMS não é um teste para "identificar campeões", como Morgan tinha originalmente proposto em seu modelo de saúde mental do "perfil *iceberg*". Ao mesmo tempo, de acordo com Terry, isso não significa que o teste seja inútil. Ele indicou que perfis de humor ideais são mais provavelmente dependentes do esporte; portanto, as mudanças de humor em atletas devem ser comparadas com seus próprios níveis anteriores de humor e não com padrões de grandes grupos. Com base na pesquisa e em sua experiência em consultoria com atletas, Terry recomendou que o teste POMS seja usado:

- Para monitorar a disposição mental do atleta
- Para catalisar a discussão durante as sessões individuais
- Para melhorar o humor do atleta com o passar do tempo
- Para identificar problemas precocemente
- Para monitorar o humor de capitães de time e da equipe de apoio
- Para monitorar a carga de treinamento (ver Capítulo 21 para mais detalhes)
- Para monitorar o atleta durante o processo de aclimatação
- Para identificar atletas com excesso de treino (também ver Capítulo 21)
- Para monitorar um atleta durante reabilitação decorrente de excesso de treinamento (também ver Capítulo 21)
- Para monitorar respostas emocionais a lesões (ver Capítulo 19 para mais detalhes)
- Para prever o desempenho (mas não para a seleção de atletas)
- Para individualizar o treinamento mental

Portanto, é evidente que a pesquisa do perfil *iceberg* tem implicações para a prática profissional. Entretanto, as recentes críticas a essa pesquisa mostram que não é possível fazer uma seleção realista de equipes nem prever com precisão variações importantes no desempenho esportivo apenas obtendo uma medida de personalidade. Entretanto, esse tipo de dado de personalidade tem alguns objetivos úteis. Pode ajudar os psicólogos do esporte a descobrirem os tipos de traços e estados psicológicos associados a atletas bem-sucedidos e, uma vez entendidos esses fatores psicológicos, os atletas podem trabalhar com psicólogos do esporte e técnicos para desenvolver habilidades psicológicas que melhorem seu desempenho. Por exemplo, o treinamento de habilidades psicológicas (ver Capítulos 11 a 16) pode ajudar praticantes de exercícios e atletas a lidarem mais efetivamente com a raiva e a ansiedade.

Em resumo, os testes de personalidade são instrumentos úteis que nos ajudam a entender, acompanhar e trabalhar melhor com atletas e praticantes de exercícios. Não são instrumentos mágicos que permitem fazer generalizações completas sobre o comportamento dos indivíduos e seus desempenhos.

Exercício e personalidade

Psicólogos do esporte analisaram a relação entre exercício e personalidade. Revisaremos brevemente a relação entre exercício e duas disposições de personalidade: comportamento Tipo A e autoconceito.

Comportamento Tipo A

O padrão de comportamento Tipo A é caracterizado por um forte senso de urgência, por um excesso de instinto de competição e por uma hostilidade facilmente despertada. A antítese do padrão de comportamento Tipo A é chamada de Tipo B. Inicialmente, foi encontrada uma ligação entre comportamento Tipo A e maior incidência de doenças cardiovasculares. Mais tarde, suspeitou-se de que o componente de raiva-hostilidade do construto Tipo A é a característica mais significativa relacionada a doenças. Embora as causas do comportamento Tipo A não tenham sido conclusivamente determinadas, evidências consideráveis apontam para o ambiente sociocultural, tal como expectativas parentais de altos padrões de desempenho, como a provável origem (Girdano, Everly e Dusek, 1990).

As primeiras tentativas de modificar o comportamento Tipo A por meio de intervenções de exercícios tiveram resultados mistos. Um estudo positivo demonstrou que um programa aeróbico de 12 semanas não apenas estava associado a reduções no comportamento Tipo A, mas também ajudou os participantes a reduzirem significativamente a reação cardiovascular ao estresse mental (Blumenthal et al., 1988). Portanto, mudar padrões de comportamento Tipo A por meio da prática de exercícios poderia resultar em benefícios para a saúde.

PONTO-CHAVE Padrões comportamentais Tipo A aparentemente podem ser alterados por meio de exercício, o que pode levar à redução do risco de doença cardiovascular.

Autoconceito

Os exercícios físicos parecem ter uma relação positiva também com o autoconceito (Biddle, 1995; Marsh e Redmayn 1994; Sonstroem, 1984; Sonstroem, Harlow e Josephs, 1994). Sonstroem (1984) sugeriu que essas mudanças no autoconceito poderiam estar associadas com a *percepção* de melhora do condicionamento físico, mais do que com mudanças reais no condicionamento físico. Embora os estudos até agora não tenham provado que mudanças no condicionamento físico produzem mudanças no autoconceito, programas de exercícios parecem levar a aumentos significativos na autoestima, sobretudo no caso de indivíduos que inicialmente demonstram baixa autoestima.

Exemplificando, Martin, Waldron, McCabe e Yun (2009) descobriram que garotas que participaram no programa *Girls on the Run* apresentaram alterações positivas na autoestima global e na aparência, nos autoconceitos de colegas, da aparência e da corrida.

PONTO-CHAVE Exercício e níveis aumentados de aptidão física parecem estar associados a aumentos na autoestima, especialmente entre pessoas que antes apresentavam baixa autoestima.

Paralelamente à pesquisa sobre personalidade esportiva, a pesquisa sobre exercício e autoconceito demonstra ser melhor pensar em autoconceito ou autoestima não apenas como um traço geral (autoestima global), mas também como um traço que inclui inúmeras dimensões de conteúdo específico, tais como autoconceito social, autoconceito acadêmico e autoconceito físico. Como esperado, as pesquisas demonstram que se exercitar fisicamente tem o maior efeito sobre a dimensão física do autoconceito (Fox, 1997; Marsh e Sonstroem, 1995; Spence, McGannon e Poon, 2005). Essa relação é discutida em mais detalhe no Capítulo 17.

Examinando estratégias cognitivas e sucesso

Embora algumas diferenças sejam evidentes entre os traços e as disposições de personalidade de atletas e praticantes de exercícios, até agora os pesquisadores não estão satisfeitos com a utilidade de suas informações. Por isso, muitos pesquisadores contemporâneos adotaram a abordagem fenomenológica ao estudo da personalidade e se desviaram do estudo de traços tradicionais para o exame daquelas estratégias mentais, habilidades e comportamentos que os atletas usam para competir e a relação deles com o sucesso no desempenho (Auweele, Cuyper, Van Mele e Rzewnicki, 1993; Gould e Maynard, 2009; Vealey, 2002).

Um dos primeiros estudos a adotar essa abordagem foi uma pesquisa de Mahoney e Avener (1977) de ginastas que competiam por posições na seleção norte-americana masculina de ginástica. Os autores verificaram que os ginastas que entraram na equipe lidavam melhor com a ansiedade, usavam mais o imaginário interno e mais diálogo interior positivo do que aqueles que não ficaram na equipe.

PONTO-CHAVE Medalhistas olímpicos, ao contrário de não medalhistas, internalizam suas estratégias a ponto de reagirem automaticamente à adversidade.

Smith, Schutz, Smoll e Ptacek (1995) desenvolveram e validaram uma medida de habilidades psicológicas específicas para o esporte, o Inventário Esportivo de Habilidades de Controle-28 (Athletic Coping Skills Inventory-28 – ACSI). O ACSI não apenas produz um escore global das habilidades psicológicas de um atleta, mas também apresenta escores em sete subescalas, que incluem:

- Enfrentamento das adversidades
- Alto desempenho sob pressão
- Estabelecimento de metas e preparação mental
- Concentração
- Ausência de preocupação
- Confiança e motivação para realização
- Treinabilidade

Os pesquisadores examinaram a relação entre os escores da escala global e da subescala e o desempenho

esportivo em dois estudos. No primeiro estudo (Smith et al., 1995), 762 atletas do ensino médio de ambos os sexos, representantes de diversos esportes, responderam o ACSI. Foram classificados como "atletas subaproveitados" (aqueles que foram classificados por seus técnicos como tendo nível de talento superior ao desempenho real), "atletas com aproveitamento justo" (aqueles que tiveram classificações iguais a seu desempenho real) e "atletas com superaproveitamento" (aqueles que foram classificados por seus técnicos como tendo desempenho acima do seu nível de talento). O estudo mostrou que, comparados a outros grupos, os atletas com superaproveitamento tinham escores significativamente mais altos em diversas subescalas (treinabilidade, concentração, enfrentamento da adversidade), bem como escores de escala total mais altos. Esses resultados demonstram que as habilidades psicológicas podem ajudar os atletas a obterem o máximo de seus talentos físicos.

A amostra no segundo estudo (Smith e Christensen, 1995) reuniu um grupo de atletas bastante diferente: 104 jogadores profissionais de beisebol da divisão II. Os escores do ACSI estavam relacionados a medidas de desempenho do tipo médias de rebatidas para batedores e médias de pontos ganhos para lançadores. Curiosamente, como acontecera com os atletas do ensino médio do primeiro estudo, os escores conferidos por especialistas para as habilidades *físicas* não tiveram relação com escores do ACSI. Além disso, as habilidades psicológicas responderam por uma porção significativa de variações de desempenho em rebatidas e lançamentos, e essas habilidades contribuíam ainda mais do que a capacidade física (lembre-se de que eram todos atletas altamente qualificados e talentosos, o que não significa que o talento físico não seja importante). Finalmente, os escores de habilidades psicológicas mais altos estavam associados com a sobrevivência do jogador ou com a continuação de sua participação no beisebol profissional dois ou três anos mais tarde. Portanto, o desempenho no esporte de elite pareceu estar claramente relacionado com habilidades mentais.

Um terceiro estudo que usou o ACSI foi conduzido com atletas gregos (basquetebol, polo e voleibol) de elite e não elite (Kioumourtzoglou, Tzetzis, Derri e Mihalopoulou, 1997). Ele revelou inúmeras diferenças, sendo a mais notável que todos os atletas de elite demonstraram capacidade superior de enfrentar adversidades, comparados com o grupo-controle formado por atletas não elite. Os atletas de elite também foram melhores no estabelecimento de metas e na preparação mental.

Embora Smith e colaboradores (1995) reconheçam que o ACSI é um instrumento de medição útil para fins educacionais e de pesquisa, advertem que não deve ser usado para a seleção de equipes. Argumentam que se os atletas pensarem que o ACSI está sendo usado para fins de seleção, é possível que eles intencionalmente deem respostas que os façam parecer bons aos técnicos ou que indiquem de maneira inconsciente certas respostas na esperança de que elas venham a se tornar verdadeiras.

Técnicas de entrevistas aprofundadas

Pesquisadores também tentaram estudar as diferenças entre atletas bem-sucedidos e não tão bem-sucedidos adotando uma **abordagem qualitativa** (uma tendência metodológica cada vez maior na área, conforme mencionado no Capítulo 1). Entrevistas aprofundadas examinam as estratégias de controle que os atletas empregam antes das competições e durante esses eventos. A abordagem de entrevista fornece a técnicos, atletas e psicólogos do esporte perfis de personalidade de um atleta muito mais profundos do que os testes escritos. Por exemplo, todos os 20 membros das equipes olímpicas norte-americanas de luta livre e luta greco-romana de 1988 foram entrevistados. Comparados com lutadores não medalhistas, os ganhadores de medalha olímpica usavam mais diálogo interior positivo, tinham um foco de atenção mais estreito e mais imediato, estavam mais bem preparados mentalmente para circunstâncias negativas imprevistas e tinham uma prática mental de mais alcance (Gould, Eklund e Jackson, 1993).

Estratégias mentais usadas por atletas bem-sucedidos

- Para aumentar a confiança, atletas exitosos praticam planos específicos para lidar com as adversidades durante a competição.
- Praticam rotinas para lidar com circunstâncias incomuns e distrações antes de uma competição e durante o evento.
- Concentram-se completamente no desempenho imediato, bloqueando eventos e pensamentos irrelevantes.
- Usam diversos ensaios mentais antes da competição.
- Não se preocupam com os outros competidores antes de uma competição, concentrando-se, em vez disso, no que é controlável.
- Criam planos de competição detalhados.
- Aprendem a regular a ativação e a ansiedade.

Um lutador descreveu sua capacidade de reagir automaticamente à adversidade:

> Algo que sempre pratiquei é nunca deixar coisa alguma interferir no que estou tentando realizar em determinado torneio. Assim, o que tento fazer é – se alguma coisa está me incomodando (ou talvez venha a me incomodar) – esvaziar completamente minha mente e concentrar-me no evento que está por vir… Minha estratégia de enfrentamento é simplesmente eliminar aquilo completamente da minha mente, e acho que sou abençoado por ser capaz de fazer isso. (Gould, Eklund e Jackson, 1993)

Os medalhistas pareciam conseguir manter um nível emocional relativamente estável e positivo porque suas estratégias de controle se tornam automáticas, enquanto os não medalhistas experimentavam emoções mais oscilantes pelo fato de não terem um bom controle mental. Tomemos o seguinte exemplo de um atleta não medalhista olímpico de luta greco-romana:

> Eu tinha uma fita de relaxamento que parecia me dar momentos de alívio… Chegou um ponto em que o que eu tentava fazer era não pensar na luta e manter a mente em outras coisas. Mas, inevitavelmente, eu me ligava e ficava tenso, o pulso acelerava e as palmas de minhas mãos e os meus pés suavam. Passava por isso tentando dormir e recorria à fita de relaxamento. Realmente, acho que não lidei muito bem com isso. (Gould, Eklund e Jackson, 1993)

Planos mentais

O planejamento mental é uma parte importante das estratégias cognitivas. Algumas citações adicionais de atletas olímpicos podem ajudar a explicar melhor os benefícios e o funcionamento das estratégias mentais que os lutadores mencionaram (Orlick e Partington, 1988):

> O plano ou programa já estava na minha cabeça. Para a competição, eu ia no automático, como se ligasse o programa em velocidade máxima e deixasse rolar. Tinha consciência do meu esforço e também da posição do meu adversário em relação a mim, mas sempre mantive o foco no que tinha de fazer a seguir.
>
> Antes de começar, concentro-me em relaxar, em respirar calmamente. Sinto-me ativado, mas no controle, uma vez que já pensei no que vou fazer na competição durante todo o aquecimento. Usei o período anterior à corrida para limpar a mente. Assim, quando realmente comecei a correr, todos os meus pensamentos sobre o que faria estavam desimpedidos.
>
> Geralmente tento trabalhar com a visualização daquilo que provavelmente vou utilizar. Diferentes lutadores de luta greco-romana têm diferentes iniciativas. Sempre gostam de executar um giro com o braço direito ou coisa parecida, e eu me visualizava bloqueando aquele braço ou algo assim.

Os atletas olímpicos canadenses aprendem uma série sistemática de estratégias mentais para usar antes e durante a competição, incluindo planos de refocalização. Assim, ficam preparados mentalmente não apenas para o desempenho, mas também para controlar distrações e eventos imprevisíveis, antes e durante a competição (Gould Maynard, 2009; Orlick e Partington, 1988). Esses planos mentais ajudam especialmente atletas cujo senso de controle (um traço de personalidade) é baixo; os planos permitem que se sintam mais no controle, independentemente de influências situacionais. A Figura 2.4 oferece um exemplo de um plano de refocalização detalhado para um esquiador alpino olímpico canadense.

O plano de refocalização desse esquiador para satisfazer às demandas da situação mostra a importância de ser estudado não apenas o perfil de personalidade de um atleta, mas também suas estratégias e planos cognitivos. Assim, os técnicos podem estruturar continuamente práticas e ambientes de treinamento para atender à situação e maximizar o desempenho e o crescimento pessoal.

VEJA **A Atividade 2.1 (em inglês) irá ajudá-lo a compreender melhor como as estratégias cognitivas influenciam o desempenho esportivo.**

Identificando seu papel no entendimento da personalidade

Agora que aprendeu alguma coisa sobre o estudo da personalidade em situações esportivas e de exercício, como pode usar as informações para melhor entender os indivíduos em suas aulas e suas equipes? Os capítulos posteriores explorarão os aspectos práticos da mudança de comportamentos e do desenvolvimento de habilidades psicológicas. Enquanto isso, use as seguintes diretrizes para ajudá-lo a entender melhor as pessoas com quem está trabalhando e consolidar o que aprendeu sobre a estrutura de personalidade:

1. *Considere tanto traços de personalidade quanto situações*. Para entender o comportamento de alguém, leve em consideração tanto a pessoa quanto a situação. Com o entendimento da personalidade, sempre considere a situação particular na qual você está lecionando ou treinando.
2. *Seja um consumidor informado*. Para saber como e quando usar testes de personalidade, entenda a ética e as diretrizes para tais testes. Este capítulo forneceu algumas diretrizes e, como profissional, será sua responsabilidade entender as regras dos testes de personalidade.

Situação	Estratégia
Confusões e distrações	Usar a adrenalina e a raiva como fatores positivos em vez de permitir que me sinta derrotado. Deixar que técnicos e outras pessoas corrijam o problema.
Atraso na largada	Relaxar e pensar em tudo o que possa me deixar feliz.
Perda do foco ideal na competição	Pensar no percurso em "partes" e lidar com o erro como um erro na "parte" anterior; ao entrar na "parte seguinte", ocorre uma refocalização. Pensar e lidar com o restante do percurso como havia sido treinado.
Erro na competição	Lidar com o erro como eu lidaria com uma perda de foco. Buscar o futuro, não o passado.
Desempenho deficiente – percurso inicial	Pensar no segundo percurso com uma atitude de "nada a perder".
Desempenho deficiente – percurso final	Determinar o que deu errado e por quê. Aprender com o erro, treinar e ver o erro, dissolvendo-o mental e fisicamente. Transformar o desempenho deficiente em um desafio a vencer.

FIGURA 2.4 Plano de refocalização para um esquiador alpino olímpico.
Adaptada, com permissão, de T. Orlick, 1986. *Coaches training manual to psyching for sport* (Champaign, IL: Human Kinetics), 30. Com permissão de T. Orlick.

3. *Seja um bom comunicador*. Embora os testes formais de personalidade possam revelar muito sobre as pessoas, a comunicação sincera e aberta também pode. Fazer perguntas e ser um bom ouvinte pode ajudar muito a estabelecer harmonia e a descobrir sobre a personalidade e as preferências de uma pessoa. Uma discussão mais detalhada sobre comunicação é apresentada no Capítulo 10.
4. *Seja um bom observador*. Uma boa forma de obter informações valiosas sobre as personalidades das pessoas é observar seu comportamento em diferentes situações. Se combinar a observação do comportamento de um indivíduo com a comunicação aberta, você provavelmente terá uma boa visão e uma boa compreensão de sua personalidade.
5. *Instrua-se sobre estratégias mentais*. Há uma constelação de estratégias mentais que facilitam a aprendizagem e o desempenho de habilidades físicas. Esteja a par delas e execute-as adequadamente em seus programas, selecionando-as para beneficiar a personalidade dos indivíduos.

Natureza *versus* criação e atração *versus* mudança

Considerando os recentes avanços na pesquisa e na testagem genéticas, a questão sobre a personalidade ser determinada geneticamente (pela natureza) ou por meio do ambiente (pela criação) é altamente relevante aos profissionais do esporte e do exercício. Embora esse assunto não tenha sido estudado na psicologia do esporte e do exercício *per se*, a pesquisa psicológica geral mostra que a personalidade tanto tem uma base genética (até 60%) como é influenciada pela aprendizagem. As duas posições extremas relativas a natureza *versus* criação, então, são falsas. Genética e ambiente determinam nossa personalidade. Além disso, algumas pesquisas sugerem que, embora possamos ser geneticamente predispostos a ter certas características, se e o quanto manifestamos essas características têm influência de nosso ambiente. Na psicologia do esporte e do exercício, então, voltamos nossa atenção primária para as influências ambientais e de aprendizagem, porque independentemente do papel da genética na personalidade, os profissionais da ciência do esporte e do exercício podem influenciar o desenvolvimento da personalidade.

Uma segunda questão crítica tratada na pesquisa da personalidade é a hipótese de certos indivíduos se sentirem atraídos por esportes específicos devido a suas características de personalidade (a hipótese da atração), ou a possibilidade de a personalidade do indivíduo mudar como resultado da participação em esportes ou atividades físicas (a hipótese da mudança). Embora existam algumas evidências das duas possibilidades, nenhuma foi demonstrada de forma convincente, muito provavelmente porque ambas apresentam um elemento de verdade.

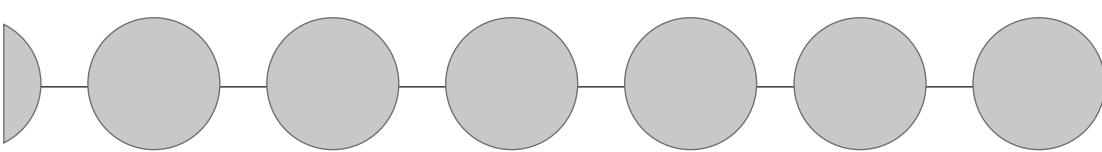
AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Descreva o que constitui a personalidade e por que ela é importante.**
Personalidade refere-se às características ou à combinação de características que tornam um indivíduo único. Ela é composta de três níveis separados, porém relacionados: um núcleo psicológico, o nível mais básico e estável da personalidade; respostas típicas, ou as formas como cada pessoa aprende a ajustar-se ao ambiente; e comportamentos relacionados ao desempenho do papel, ou como uma pessoa age com base em sua percepção da situação. O comportamento relacionado ao desempenho do papel é o aspecto mais variável da personalidade. Entender personalidade será útil para que você melhore a eficiência do ensino e do treinamento.
2. **Discuta as principais abordagens para entender a personalidade.**
Cinco vias importantes para estudar a personalidade no esporte e no exercício são as abordagens psicodinâmica, de traço, situacional, interacional e fenomenológica. A abordagem psicodinâmica enfatiza a importância de determinantes inconscientes de comportamento e de se entender a pessoa como um todo. Tem exercido pouca influência na psicologia do esporte. A abordagem de traço pressupõe que a personalidade é permanente e consistente em todas as situações, e que os traços psicológicos predispõem os indivíduos a se comportarem de forma consistente, independentemente da situação. Em contraste, a abordagem situacional argumenta que o comportamento é determinado em grande parte pelo ambiente ou pela situação. Nem a abordagem de traço nem a situacional têm recebido muito apoio na literatura sobre psicologia do esporte. A maioria dos pesquisadores adota uma abordagem interacional ao estudo da personalidade esportiva, que considera fatores pessoais e situacionais também como determinantes do comportamento. A abordagem fenomenológica enfoca o entendimento e a interpretação subjetiva que a pessoa tem de si mesma e de seu ambiente *versus* os traços fixos. Essa visão muito bem considerada também é coerente com a visão interacional, na medida em que o comportamento é visto como determinado por fatores pessoais e situacionais.
3. **Identifique como a personalidade pode ser medida.**
Para medir a personalidade, uma abordagem interacional deve avaliar os traços psicológicos (o estilo típico de comportamento de um indivíduo) e os estados (os efeitos da situação nos comportamentos). Embora escalas gerais de personalidade forneçam alguma informação útil sobre estados e traços de personalidade, medidas específicas à situação (p. ex., medidas específicas para o esporte) podem prever comportamentos com mais confiabilidade.
4. **Avalie testes e pesquisas de personalidade quanto a viabilidade e validade.**
Apesar de úteis, testes psicológicos por si só não se revelaram prognosticadores precisos de sucesso esportivo. E, quando usados, a ética deve ser garantida. Usuários de testes de personalidade devem conhecer os princípios de testagem e de erros de medida, conhecer suas próprias limitações com relação à administração e à interpretação do teste, evitar testes de forma isolada para a seleção de equipes, sempre dar aos atletas explicações do teste e *feedback*, assegurar sigilo, adotar uma abordagem intraindividual ao teste e compreender e levantar dados sobre componentes específicos da personalidade.

5. **Entenda a relação entre personalidade e comportamento no esporte e no exercício.**
   Sabe-se que a prática de exercícios aumenta o autoconceito, especialmente o componente físico do "eu". O comportamento Tipo A demonstrou ser um importante fator de personalidade que influencia o bem-estar. Embora algumas diferenças de personalidade tenham sido encontradas ao serem comparados atletas com não atletas e atletas de diferentes esportes, os achados mais interessantes e consistentes vêm da comparação entre atletas menos exitosos com atletas mais exitosos, que evidenciam saúde mental mais positiva. Entretanto, tais resultados têm aplicação limitada.
6. **Descreva como as estratégias cognitivas estão relacionadas ao sucesso esportivo.**
   Nos últimos anos, os pesquisadores desviaram sua atenção da medição de traços tradicionais para o exame de estratégias cognitivas ou mentais, habilidades e comportamentos que os atletas utilizam. Atletas bem-sucedidos, comparados com colegas de menor sucesso, apresentam diversas habilidades psicológicas. Incluem regulação e controle da ativação, autoconfiança elevada, melhor concentração e foco, sentimentos de estar no controle e de não forçar as coisas, mentalizações e pensamentos positivos, comprometimento e determinação, estabelecimento de metas, planos mentais bem desenvolvidos e estratégias de controle bem desenvolvidas.
7. **Aplique o que você sabe sobre a personalidade em situações esportivas e de exercício para melhor entender as personalidades das pessoas.**
   Como profissional do esporte e do exercício, você precisa obter informações sobre as personalidades das pessoas com as quais trabalha. Especificamente, considere tanto traços de personalidade quanto situações, seja um consumidor informado, comunique-se com os atletas, observe-os e mantenha-se informado sobre suas estratégias mentais.

TERMOS-CHAVE

núcleo psicológico
respostas típicas
comportamento relacionado ao desempenho de papéis
abordagem psicodinâmica
abordagem de traço
abordagem situacional
perfeccionismo mal-adaptativo
perfeccionismo adaptativo
abordagem interacional
abordagem fenomenológica
medidas específicas à situação
abordagem intraindividual
testes projetivos
modelo de saúde mental
perfil *iceberg*
metanálise
abordagem qualitativa

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Discuta os três níveis de personalidade, incluindo a estabilidade dos diferentes níveis.
2. Compare e diferencie as abordagens psicodinâmica, situacional, de traço, interacional e fenomenológica à personalidade. Qual delas é mais comum entre os psicólogos do esporte hoje? Por quê?
3. Compare e distinga medidas da personalidade de traço e estado. Por que as duas são necessárias para que ocorra um conhecimento melhor da personalidade no esporte?
4. Por que os inventários de personalidade específicos do esporte são mais adequados do que os inventários psicológicos gerais para medir a personalidade no esporte e no exercício? Dê exemplos de medidas de personalidade específicas do esporte e gerais.
5. Discorra sobre quatro diretrizes importantes para administrar testes psicológicos e fornecer *feedback* dos resultados desses testes.
6. Discorra sobre a pesquisa que compara as personalidades de atletas e não atletas e de atletas do sexo masculino e atletas do sexo feminino. Atletas *versus* não atletas e atletas homens *versus* atletas mulheres têm perfis de personalidade exclusivos?
7. Discorra sobre o modelo de saúde mental de Morgan e o perfil *iceberg* em sua relação com a previsão de sucesso esportivo. O sucesso esportivo pode ser previsto a partir de testes psicológicos? Explique.
8. Quais fatores de personalidade estão relacionados à prática de exercícios?
9. Compare e diferencie as estratégias cognitivas de atletas bem-sucedidos e atletas menos exitosos.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Testes psicológicos devem ser usados na seleção de uma equipe? Explique sua resposta.
2. Qual o seu papel no entendimento da personalidade? Em que situações você poderia considerar o uso de testes de personalidade? Apresente outras formas de avaliar as personalidades dos participantes.

3

Motivação

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir motivação e seus componentes
2. Descrever definições típicas de motivação e sua utilidade
3. Detalhar diretrizes úteis para desenvolver a motivação
4. Definir motivação para realização e competitividade e indicar por que são importantes
5. Comparar e diferenciar teorias sobre motivação para realização
6. Explicar como se desenvolve a motivação para realização
7. Usar princípios de motivação para realização que orientem a prática

Dan é cocapitão e meio-campista no time de futebol americano de uma escola de ensino médio. Seu time não tem um talento excepcional, mas quando todos se esforçam ao máximo e jogam unidos, o time consegue ter sucesso na temporada. Entretanto, quando o índice de vitórias do time cai para menos de 50%, Dan fica frustrado com alguns colegas que não parecem se esforçar tanto quanto ele. Embora sejam mais talentosos do que ele, esses jogadores não buscam desafios, não são tão motivados e, na presença de adversidades, costumam desistir. Dan se questiona sobre o que pode fazer para motivar alguns colegas de time.

Como Dan, professores, técnicos e instrutores com frequência se perguntam por que alguns indivíduos são altamente motivados e lutam constantemente por sucesso, enquanto outros parecem não ter motivação e evitar avaliação e competição. Na verdade, é comum os técnicos tentarem motivar atletas com *slogans* inspiradores: "Vencedores nunca desistem!" "Dê tudo ou vá para casa!" "Dê 110%!".

Professores de educação física também querem motivar crianças pouco ativas que, com frequência, parecem mais interessadas em videogames do que em voleibol. Os instrutores de ginástica e fisioterapeutas rotineiramente enfrentam o desafio de motivar os clientes a continuarem praticando um exercício ou programa de reabilitação. Embora a motivação seja fundamental para o sucesso de todos esses profissionais, muitos não entendem bem a questão. Ter sucesso como professor, técnico ou instrutor requer um entendimento completo sobre a motivação, incluindo os fatores que a influenciam e os métodos para intensificá-la em indivíduos e grupos. Em geral, a capacidade de motivar pessoas, mais do que o conhecimento técnico de um esporte ou de uma atividade física, é o que separa os instrutores muito bons dos medianos. Neste capítulo, você será apresentado ao tema "motivação".

Definindo motivação

A **motivação** pode ser definida simplesmente como a direção e a intensidade de nossos esforços (Sage, 1977). Psicólogos do esporte e do exercício podem considerar a motivação a partir de diversos pontos de vista específicos, incluindo a motivação para realização, motivação na forma de estresse competitivo (ver Capítulo 4) e motivações intrínseca e extrínseca (ver Capítulo 6). Todas essas formas de motivação são elementos da definição mais geral de motivação. Consequentemente, entendemos as especificidades da motivação por meio desse contexto mais amplo e holístico, muito como um técnico de futebol americano entende jogos específicos a partir de um plano mais amplo ou de uma filosofia ofensiva ou defensiva. Mas o que exatamente estes componentes de motivação – **direção do esforço** e **intensidade do esforço** – significam?

- A direção do esforço refere-se ao fato de um indivíduo buscar, aproximar-se ou ser atraído por certas situações. Por exemplo, um estudante de ensino médio pode ser motivado a entrar na equipe de tênis; um técnico, a frequentar uma clínica de treinamento;

uma executiva, a entrar em uma aula de aeróbica; ou um atleta lesionado, a procurar tratamento médico.

- A intensidade do esforço refere-se a quanto esforço uma pessoa coloca em determinada situação. Por exemplo, um aluno pode comparecer à aula de educação física (abordar uma situação), mas pode não se esforçar muito durante a aula. Por outro lado, um golfista pode querer tanto dar uma tacada certeira que se torna excessivamente motivado, fica tenso e se sai muito mal. Finalmente, uma levantadora de peso pode treinar quatro dias por semana como suas amigas e, contudo, diferir delas em termos do tremendo esforço ou da intensidade que coloca em cada treino.

PONTO-CHAVE Motivação é a direção e a intensidade do esforço.

Embora para fins de discussão seja conveniente separar direção de intensidade do esforço, para a maioria das pessoas ambas estão estreitamente relacionadas. Por exemplo, os alunos ou atletas que raramente perdem uma aula ou um treino e que sempre chegam cedo costumam despender grande esforço durante a participação. Ao contrário, aqueles que costumam chegar atrasados e perder muitas aulas ou treinos em geral demonstram pouco esforço quando presentes.

Revisando três abordagens sobre motivação

Cada um de nós desenvolve uma visão pessoal de como a motivação funciona, uma teoria sobre o que motiva as pessoas. Provavelmente, fazemos isso descobrindo o que *nos* motiva e observando como outras pessoas são motivadas. Se uma pessoa, por exemplo, tem um professor de educação física de quem gosta e acha que ele é bem-sucedido, provavelmente tentará usar ou imitar muitas das mesmas estratégias motivacionais que o professor usa.

Além disso, é normal as pessoas agirem conforme suas visões pessoais de motivação, tanto consciente como subconscientemente. Um técnico, por exemplo, pode fazer um esforço consciente para motivar os alunos dando-lhes *feedback* positivo e encorajamento. Outro, acreditando que as pessoas são as principais responsáveis pelos próprios comportamentos, pode passar pouco tempo criando situações que aumentem a motivação.

Embora haja milhares de visões individuais, a maioria das pessoas encaixa seu conceito de motivação em uma das três orientações gerais que fazem parte das abordagens à personalidade discutidas no Capítulo 2. Estas incluem a orientação para motivação centrada no traço, a orientação centrada na situação e a orientação interacional.

Visão centrada no traço

A **visão centrada no traço** (também chamada de **visão centrada no participante**) afirma que o comportamento motivado se dá principalmente em função de características individuais. Ou seja, a personalidade, as necessidades e os objetivos de um aluno, atleta ou praticante de exercícios são os determinantes principais do comportamento motivado. Portanto, os técnicos geralmente descrevem um atleta como um "verdadeiro vencedor", querendo dizer que esse indivíduo tem uma constituição pessoal que lhe permite se sobressair nos esportes. Do mesmo modo, outro atleta pode ser descrito como um "perdedor" sem energia e entusiasmo.

Algumas pessoas têm atributos pessoais que parecem torná-las mais predispostas ao sucesso e a altos níveis de motivação, enquanto outras parecem não ter motivação, objetivos pessoais e desejo. Entretanto, a maioria de nós concordaria que somos em parte influenciados pelas situações em que nos encontramos. Se um professor, por exemplo, não criar um ambiente de aprendizagem motivador, a motivação do aluno, em consequência disso, diminuirá. Por outro lado, um excelente líder que cria um ambiente positivo, aumenta enormemente a motivação. Portanto, ignorar as influências ambientais sobre a motivação é irreal, sendo uma das razões pelas quais os psicólogos do esporte e do exercício não adotam a visão centrada no traço para orientar a prática profissional.

Visão centrada na situação

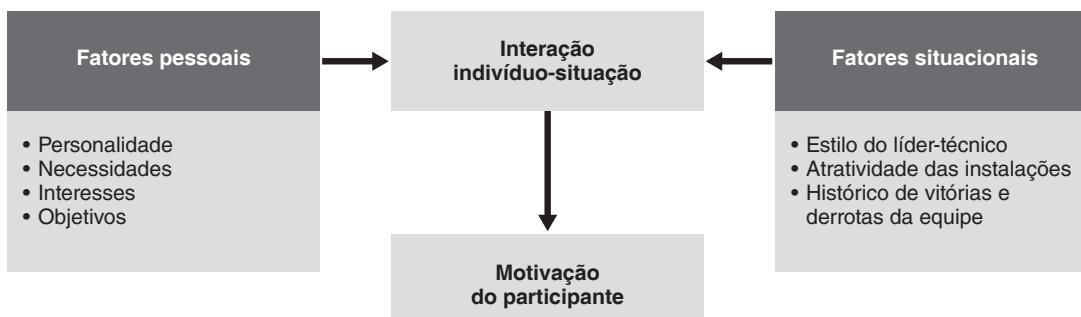
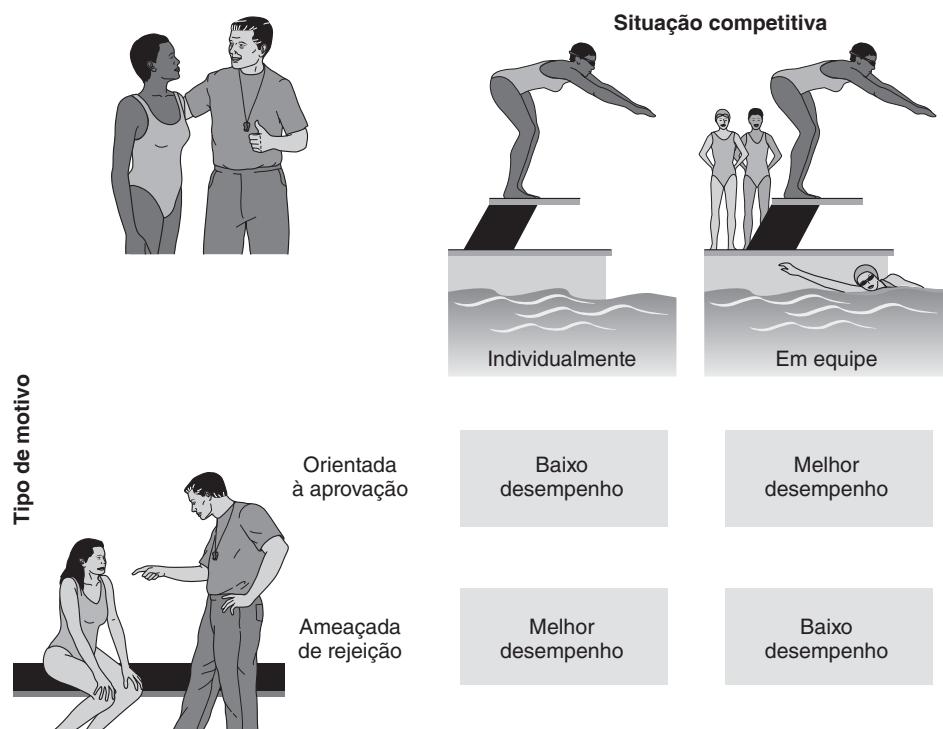
Em contraste direto com a visão centrada no traço, a **visão centrada na situação** afirma que o nível de motivação é determinado principalmente pela situação. Por exemplo, Brittany poderia se sentir realmente motivada em sua aula de aeróbica, mas desmotivada em uma situação esportiva competitiva.

Provavelmente você concorda que a situação influencia a motivação, mas pode lembrar também de situações nas quais permaneceu motivado apesar do ambiente negativo? Talvez você tenha jogado, por exemplo, para um técnico de quem não gostasse, que constantemente gritava com você e o criticava, mas, ainda assim, não abandonou o time nem perdeu a motivação. Nesse caso, a situação evidentemente não era o fator principal a influenciar seu nível de motivação. Por isso, especialistas

em psicologia do esporte e do exercício não recomendam a visão de motivação centrada na situação como a mais eficaz para orientar a prática.

Visão interacional

A visão de motivação mais aceita hoje em dia por psicólogos do esporte e do exercício é a **visão interacional** entre indivíduo–situação. Os "interacionistas" afirmam que motivação não resulta apenas de fatores relacionados aos indivíduos, tais como personalidade, necessidades, interesses e objetivos, nem somente de fatores situacionais, tais como o estilo do técnico ou do professor ou o histórico de ganhos e perdas de um time. Na verdade, a melhor maneira de entender a motivação é examinar como esses dois conjuntos de fatores interagem (ver Figura 3.1).

PONTO-CHAVE A melhor maneira de entender motivação é considerar tanto a pessoa quanto a situação e o modo como ambas interagem.

Sorrentino e Sheppard (1978) estudaram 44 nadadores e 33 nadadoras em três universidades canadenses, testando-os duas vezes enquanto nadavam 200 metros em estilo livre individualmente e, depois, como parte de uma equipe de revezamento. O fator situacional que avaliaram era se cada nadador fazia um tempo mais rápido nadando sozinho ou nadando em equipe de revezamento. Eles também avaliaram uma característica de personalidade nos nadadores, ou seja, sua motivação de associação, ou o grau em que a pessoa vê o envolvimento no grupo como uma oportunidade para aprovação social *versus* rejeição social. O objetivo do estudo foi observar se cada nadador era orientado mais à aprovação social (ou seja, considerava a competição com outros como algo positivo) ou à rejeição (ou seja, sentia-se ameaçado(a) por uma atividade orientada à associação, tal como um revezamento, no qual ele(a) poderia deixar os outros na mão) e como sua orientação motivacional influenciava o desempenho.

Conforme previram os pesquisadores, os nadadores orientados à aprovação apresentaram tempos mais rápidos nadando no revezamento do que nadando sozinhos (ver Figura 3.2). Afinal, tinham uma orientação positiva de busca de aprovação de outros – seus colegas de equipe. Já os nadadores que temiam a rejeição e eram excessivamente preocupados quanto a decepcionar seus colegas nadaram mais rápido sozinhos do que no revezamento.

Do ponto de vista de um técnico, esses resultados mostram que os quatro nadadores individuais mais rápidos não comporiam necessariamente o melhor time de revezamento. Dependendo da orientação motivacional do atleta, alguns apresentariam melhor desempenho em um revezamento, e outros, individualmente. Muitos técnicos de equipes experientes concordam que escalar os atletas mais altamente qualificados não garante que se tenha o melhor time no jogo.

Os resultados do estudo da natação demonstram claramente a importância do modelo interacional de motivação. Conhecer apenas as características pessoais de um nadador (orientação motivacional) não foi a melhor maneira de prever o comportamento (o tempo individual), porque o desempenho dependia da situação (atuar individualmente ou em um revezamento). Do mesmo modo, seria um erro considerar apenas a situação como a fonte principal de motivação, porque a melhor velocidade dependia de um nadador ser mais orientado à aprovação ou temeroso de rejeição. O essencial, então, seria entender a interação entre a constituição pessoal dos atletas e a situação.

FIGURA 3.1 Modelo de motivação interacional de indivíduo-situação.

FIGURA 3.2 A interação de dois tipos de situações competitivas (desempenho individual ou desempenho numa equipe de revezamento) e a orientação de aprovação da nadadora (orientada à aprovação *versus* ameaçada de rejeição) em relação ao desempenho na natação.

Cinco diretrizes para desenvolver a motivação

O modelo interacional de motivação tem importantes implicações para professores, treinadores, técnicos, lideranças de exercícios e administradores de programas. Algumas diretrizes fundamentais para a prática profissional podem ser derivadas desse modelo.

Diretriz 1: Levar em conta que tanto as situações como os traços motivam as pessoas

Ao tentar aumentar a motivação, considere tanto os fatores situacionais quanto os pessoais. É comum que professores, técnicos, treinadores ou instrutores, ao trabalharem com alunos, atletas ou clientes que parecem não ter motivação, imediatamente atribuam o problema às características pessoais do participante. "Esses alunos não se preocupam em aprender", "Esse time não se esforça o bastante" ou "Exercítar-se simplesmente não é uma prioridade nas vidas dessas pessoas" – tais afirmações dão atributos pessoais à pessoa e, na verdade, servem para descartar a pouca motivação ou para evitar a responsabilidade de ajudar os participantes a desenvolverem motivação. Outras vezes, os instrutores deixam de considerar as qualidades pessoais de alunos ou clientes e, em vez disso, colocam toda a culpa na situação (p. ex., "Esse material deve ser tedioso"; "O que há no meu estilo de ensino que inibe o nível de motivação do participante?").

Na realidade, a baixa motivação do participante geralmente resulta de uma combinação de fatores pessoais e situacionais. Os fatores pessoais realmente levam as pessoas a perderem a motivação, mas os ambientes dos quais participam também o fazem. Na verdade, na década anterior os pesquisadores da motivação deram atenção maior nas atmosferas motivacionais em torno dos atletas e dos praticantes de exercícios. Geralmente, pode ser mais fácil para o instrutor mudar a situação ou criar determinado tipo de ambiente do que mudar as necessidades e as personalidades dos participantes. O segredo, portanto, é não focar a atenção apenas nos atributos pessoais dos participantes ou apenas na situação presente, mas considerar a interação desses fatores.

PONTO-CHAVE Para aumentar a motivação, você deve analisar e responder não apenas à personalidade do jogador, mas também à interação de características pessoais e situacionais. Visto que as motivações podem mudar com o tempo, deve-se continuar monitorando a motivação das pessoas para participarem, inclusive meses após elas terem começado.

Diretriz 2: Entender que as pessoas têm vários motivos para participar

São necessários esforços consistentes para a identificação e a compreensão dos motivos dos participantes terem se envolvido no esporte, em exercícios ou em ambientes educativos. Essa compreensão pode ser obtida de diversas formas.

VEJA A Atividade 3.1 (em inglês) irá permitir que você use as próprias experiências para identificar os principais motivos para participação em esporte e exercício.

Identifique por que as pessoas participam de atividades físicas

Os pesquisadores sabem por que a maioria das pessoas participa de atividades esportivas e exercícios, e isso é importante, uma vez que os profissionais consideram a motivação uma influência fundamental no desempenho individual e em equipe (Theodorakis e Gargalianos, 2003). As motivações também são consideradas influências cruciais na participação em exercícios e na adesão a protocolos de reabilitação de lesões (ver Capítulos 18 e 19). Após revisar a literatura, Gill e Williams (2008) concluíram que as crianças têm diversas motivações para participarem de esportes, inclusive desenvolvimento de habilidades e a demonstração de competência, bem como desafio, entusiasmo e diversão. Os motivos dos adultos assemelham-se aos dos jovens, embora os de saúde sejam classificados como mais importantes por eles, com menor importância dada à competência e ao desenvolvimento de habilidades. Wankel (1980), por exemplo, descobriu que os adultos citavam fatores de saúde, perda de peso, condicionamento, autodesafio e bem-estar como motivos para participar de um programa de exercícios. Seus motivos para continuar no programa de exercícios incluíam divertimento, liderança da organização (tal como o instrutor), tipo de atividade (como corrida, aeróbica) e fatores sociais. Também verificou-se que os motivos mudam de acordo com a idade dos grupos e que os motivos de adultos mais velhos são menos voltados ao ego do que os de adultos mais jovens (Steinberg, Grieve e Glass, 2000). Além disso, a pesquisa descobriu que o comportamento de exercitar-se de alunos universitários do sexo masculino é mais motivado por fatores intrínsecos, como força e competição, ao passo que estudantes universitárias do sexo feminino são mais motivadas por fatores extrínsecos, como controle do peso e aparência (Egli, Bland, Melton e Czech, 2011).

Assumindo uma abordagem mais teórica, os psicólogos Edward Deci e Michael Ryan (1985, 2000) elaboraram uma teoria geral de motivação: a teoria da autodeterminação. Ela defende que todas as pessoas são motivadas para atender a três necessidades gerais: sentir-se competente ("Sou um bom corredor", p. ex.), autônoma (como um arremessador no beisebol que adora escolher seus arremessos e ter o futuro do jogo nas mãos) e conexão social ou pertencimento (p.ex., um jogador de futebol que adora fazer parte da equipe). A forma de satisfação desses motivos leva a um contínuo de motivação, que vai da ausência de motivação (nenhuma motivação) à motivação extrínseca e à motivação intrínseca. Esse contínuo de comportamento motivado, em especial a diferença entre motivação intrínseca e extrínseca, bem como as vantagens da motivação autodeterminada, é assunto abordado em maior profundidade no Capítulo 6. O que importa aqui é entender que atletas, praticantes de exercícios ou pacientes com quem você trabalha têm as três necessidades motivacionais gerais de competência, autonomia e conexão ou relacionamento. Quanto mais você favorece essas necessidades, maior será a motivação do participante.

O que o motiva a participar de esportes e atividades físicas? Enquanto pensa sobre o que motiva você e outras pessoas, recorde estes aspectos:

- *As pessoas participam por mais de uma razão*. A maioria das pessoas tem diversos motivos para participação. Por exemplo, você pode levantar pesos porque quer tonificar o corpo. Contudo, levantar pesos também o faz sentir-se bem, e você também aprecia a camaradagem de seus companheiros de exercícios. Portanto, levanta pesos por mais de uma razão.
- *As pessoas têm motivos conflitantes para a participação*. Às vezes, as pessoas têm motivos conflitantes. Por exemplo, uma pessoa pode querer exercitar-se no clube após o trabalho e também querer ficar com a família. Como técnico, professor ou instrutor, você deve estar ciente desses interesses conflitantes, porque eles podem influenciar a participação.
- *As pessoas têm motivos tanto compartilhados como únicos.* Embora seja possível identificar por que as pessoas geralmente participam de atividades esportivas e exercícios, os motivos para a participação variam enormemente e podem ser exclusivos de cada indivíduo. Por exemplo, Dwyer (1992) avaliou a motivação de estudantes universitários para participar e obteve resultados semelhantes aos de atletas jovens: os motivos mais importantes eram condicionamento físico, divertimento, entusiasmo e desafio e melhora de habilidades. Entretanto, os estudantes universitários classificaram amizade, obtenção de *status* e fatores de equipe como menos importantes – dados que diferem daqueles encontrados na literatura esportiva de jovens. Portanto, muitos de nós citaríamos condicionamento físico, diversão e amizade como principais motivos para participar de um esporte. Entretanto, alguns de nós poderíamos ter motivos mais

particulares, tais como pressão dos pais ou necessidade de fazer algo. Outros ainda poderiam ter motivos bastante idiossincrásicos, tais como necessidade de dominar fisicamente outras pessoas ou porque realmente se sentem tranquilos ao competir. Portanto, as pessoas têm motivações tanto compartilhadas quanto exclusivas para participação.

- *Diferenças motivacionais entre os sexos.* Existem algumas diferenças motivacionais entre os sexos para o envolvimento. Exemplificando, Sirard, Pfeiffer e Pate (2006) estud+aram os fatores motivacionais associados à participação no esporte em mais de 1.600 crianças do final do ensino fundamental. Os achados mostraram que a diversão foi o de maior classificação na motivação para todas as crianças. Na comparação de motivos entre os sexos, as meninas citaram benefícios sociais e de habilidades, competição e aptidão física como motivos importantes; os meninos salientaram competição, benefícios sociais e aptidão física com mais frequência. Os autores concluíram que meninos no final da escola fundamental tinham uma atração maior pelos aspectos sociais. As conclusões desse estudo são limitadas à faixa etária amostrada; salientam, no entanto, a importância da identificação de que, embora homens e mulheres possam partilhar muitos motivos comuns para envolvimento no esporte e nas atividades físicas, podem ficar evidentes diferenças significativas.
- *A ênfase cultural afeta os motivos*. Embora muitos motivos para a participação em atividades esportivas e físicas sejam comuns entre culturas, alguns recebem mais ênfase. Kim, Williams e Gill (2003), por exemplo, verificaram que alunos de ensino médio norte-americanos e coreanos diferiam em suas motivações, sendo os jovens norte-americanos mais intrinsecamente motivados do que seus pares coreanos. Também foi sugerido que participantes de países asiáticos são mais orientados à interdependência, enquanto os norte-americanos são mais voltados à independência. Em outro estudo, Yan e McCullagh (2004) verificaram que jovens norte-americanos, chineses e sino-americanos diferiam em seus motivos para participação em atividade esportiva e física. Especificamente, os jovens norte-americanos eram motivados principalmente pela competição e pela necessidade de se aprimorar, os jovens chineses eram mais motivados pela associação e pelo bem-estar; e os jovens sino-americanos participavam por causa das viagens, do uso de equipamentos e do divertimento. Devido à crescente diversidade cultural da maioria das sociedades contemporâneas, técnicos, instrutores e professores de educação física devem se familiarizar com as diferenças culturais e identificar essas diferenças de motivação entre os participantes.

Observe os participantes e continue a monitorar as motivações

Visto que as pessoas têm uma gama tão diversa de motivos para praticar esportes e exercícios, você precisa estar ciente das motivações de seus alunos, atletas ou

Muitos são os fatores que influenciam a motivação de alguém para participar no esporte. Como a motivação desses atletas difere da sua?

praticantes de exercícios relativos ao envolvimento. A observação das seguintes diretrizes pode melhorar sua percepção:

1. Observe os participantes e veja o que eles apreciam e não apreciam na atividade.
2. Converse informalmente com outras pessoas (p. ex., professores, amigos e membros da família) que conheçam o aluno, atleta ou cliente e solicite informações sobre seus motivos para participar da atividade.
3. Peça periodicamente aos participantes para escreverem ou contarem suas razões para participação em esportes e atividades físicas.

Continue a monitorar os motivos para participação. Pesquisas mostram que eles mudam com o passar do tempo. Por exemplo, os motivos que alguns indivíduos citaram para começar um programa de exercício (tais como benefícios de saúde e condicionamento) não eram necessariamente os mesmos citados para continuarem no programa (como a atmosfera social do programa; Wankel, 1980). Logo, continuar enfatizando os benefícios do condicionamento e ignorar o aspecto social depois que as pessoas começaram o programa de exercícios provavelmente *não* é a estratégia motivacional mais eficaz.

Diretriz 3: Altere o ambiente para aumentar a motivação

Saber por que as pessoas se engajam em esportes e exercícios é importante, mas essa informação por si só é insuficiente para aumentar a motivação. Você precisa usar o que sabe sobre os participantes para estruturar o ambiente esportivo e de exercício a fim de satisfazer às suas necessidades.

Proporcione competição e recreação

Nem todos os participantes nutrem o mesmo desejo por competição e recreação. É preciso oferecer as duas coisas. Muitos diretores de clubes, por exemplo, sabem que, embora alguns atletas adultos prefiram a competição, outros não. Portanto, eles dividem as tradicionais ligas de *softball* em divisões "competitivas" e "recreativas". Essa possibilidade de escolha aumenta a taxa de participação, oferecendo às pessoas aquilo que querem.

PONTO-CHAVE Para aumentar a motivação, estruture ambientes de ensino e treinamento para que satisfaçam às necessidades de todos os participantes.

Ofereça oportunidades múltiplas

Atender às necessidades dos participantes nem sempre é simples. Estruturar uma situação para aumentar a motivação pode significar criar um ambiente para atender a várias necessidades. Atletas de elite, por exemplo, exigem treinamento rigoroso e trabalho em um nível muito intenso. Alguns técnicos, equivocadamente, acham que os atletas de alto nível necessitam apenas de treinamento físico rigoroso, mas a verdade é que estes muitas vezes também querem se divertir e desfrutar da companhia dos colegas. Quando os técnicos prestam mais atenção aos objetivos de diversão e companheirismo, com um treinamento físico ideal, aumentam a motivação e melhoram o desempenho de seus atletas.

Faça ajustes individuais dentro do grupo

Um componente mais difícil, ainda que importante na estruturação de ambientes esportivos e de atividades físicas, é individualizar o treinamento e o ensino. Ou seja, cada praticante de exercício, atleta e aluno tem motivos únicos para participação, e os bons instrutores devem oferecer um ambiente que satisfaça a essas diferentes necessidades. Técnicos experientes sabem disso há anos. O lendário técnico de futebol americano Vince Lombardi (que dá nome ao troféu do Super Bowl), por exemplo, estruturava seu ambiente de treinamento para satisfazer as necessidades individuais dos atletas (Kramer e Shaap, 1968). Lombardi tinha a reputação de ser um técnico inflamado e sem papas na língua, que estava constantemente "em cima" de seus jogadores. O zagueiro Jerry Kramer, por exemplo, dizia que Lombardi sempre gritava com ele. (Mas o técnico Lombardi também era inteligente: justamente quando Kramer estava desencorajado a ponto de desistir devido às críticas, Lombardi lhe dava o reforço positivo tão necessário.) Ao contrário do mais "casca grossa" Kramer, seu colega de time, o *quarterback* Bart Starr, era extremamente autocrítico. O técnico reconhecia isso e tratava Starr de uma forma muito mais positiva do que fazia com Kramer. Lombardi entendia que esses dois jogadores tinham personalidades e necessidades diferentes, o que requeria um ambiente de treinamento suficientemente flexível para ambos.

A individualização nem sempre é fácil. Professores de educação física podem estar lecionando ao mesmo tempo em seis classes diferentes de 35 alunos cada, e instrutores de aeróbica têm classes com até cem alunos. Sem assistentes, é impossível estruturar o ambiente tal como Lombardi fazia. Isso significa que os professores de educação física de hoje devem ser

tanto imaginativos quanto realistas ao individualizar seus ambientes.

Naturalmente, um professor de educação física das séries finais do ensino fundamental não pode conhecer seus alunos tão bem quanto um *personal trainer* com um único cliente ou um técnico de basquetebol com 15 jogadores em seu time. Entretanto, o professor de educação física pode, por exemplo, pedir que os alunos identifiquem em fichas de arquivo seus motivos para comparecer às atividades ("Do que você gosta na aula de educação física? Por que você participa?"), avaliar a frequência com que os diversos motivos são mencionados e estruturar o ambiente da aula para satisfazer aos motivos mais comumente mencionados. Se mais alunos indicarem preferir atividades não competitivas às tradicionais atividades competitivas, o instrutor poderá optar por estruturar a aula de acordo com essa preferência. Pode também oferecer opções dentro da mesma turma, com metade dos alunos jogando voleibol competitivo em uma quadra e a outra metade jogando voleibol não competitivo em uma segunda quadra.

Diretriz 4: Incentivo à motivação

Como instrutor, professor de educação física ou técnico, você está em uma posição fundamental para influenciar a motivação do participante. Um levantamento entre professores de educação física que eram todos técnicos mostrou que 73% deles consideravam que eles mesmos e as suas ações eram fatores motivacionais muito importantes para seus atletas (Theodorakis e Gargalianos, 2003). Às vezes, sua influência pode ser indireta, e você sequer nota a importância de seus atos. Por exemplo, uma professora de educação física ativa e entusiasmada é, simplesmente por sua personalidade, um enorme reforço positivo aos alunos. Durante o ano escolar, seus alunos passam a esperar por seu comportamento otimista. Entretanto, ela pode ter um dia ruim e, embora não se comporte negativamente em aula, talvez não demonstre sua animação habitual. Uma vez que os alunos desconhecem sua situação, podem achar que fizeram alguma coisa errada, sentindo-se então desencorajados. Sem se dar conta, a professora influenciou os alunos com seu humor (ver Figura 3.3).

Você também terá dias ruins como profissional e precisará lidar com isso, fazendo o melhor trabalho possível. O principal é estar consciente de que suas ações (e inação) nesses dias podem influenciar o ambiente motivacional. Às vezes você pode ter que parecer mais otimista do que está se sentindo. Se isso não for possível, informe aos alunos que você não se sente bem, para que eles não interpretem mal seu comportamento.

FIGURA 3.3 "Ela estava bastante chateada com a gente hoje. O que será que fizemos de errado?"

Diretriz 5: Use modificação do comportamento para alterar motivos indesejáveis do participante

Temos enfatizado a necessidade de estruturar o ambiente para facilitar a motivação do participante, já que o instrutor, técnico, preparador físico ou professor geralmente tem controle mais direto sobre o ambiente do que sobre os motivos dos indivíduos. Entretanto, isso não significa que seja inadequado tentar alterar os motivos da participação dos envolvidos.

Um jovem jogador de futebol americano, por exemplo, pode estar jogando com o intuito de machucar os demais jogadores. Seu técnico certamente usará técnicas de modificação de comportamento (ver Capítulo 6) para alterar essa motivação indesejável. Ou seja, o técnico reforçará o jogo limpo, punirá o jogo agressivo com intenção de machucar e, ao mesmo tempo, discutirá o comportamento adequado com o jogador. Da mesma forma, uma paciente em reabilitação cardíaca que esteja começando a fazer exercícios por ordem médica pode necessitar de uma modificação de comportamento para ganhar motivação intrínseca para se exercitar. O uso de técnicas de modificação de comportamento para alterar motivações indesejáveis dos participantes é, com certeza, apropriado em algumas situações.

> **PONTO-CHAVE** Use técnicas de modificação de comportamento para alterar motivações indesejáveis e fortalecer uma motivação fraca.

Desenvolvendo uma visão realista de motivação

A motivação é uma variável-chave tanto na aprendizagem como no desempenho em contextos esportivos e

Fazendo da participação em atividades físicas um hábito: efeitos prolongados da motivação

Karin Pfeiffer e colaboradores (2006) usaram uma abordagem totalmente diversa para entender a motivação para atividades físicas. Esses pesquisadores investigaram se a participação em esportes juvenis seriam elementos de previsão dos níveis de envolvimento adulto em atividades físicas. Levantando dados de mulheres ao longo de três períodos (séries oitava, nona e décima-segunda), descobriram que a participação no esporte nas séries oitava e nona previram participação em atividades físicas na décima-segunda série do sistema escolar norte-americano. O que sugere que a necessidade de um hábito de atividade física ainda criança influencia a motivação para ser ativo posteriormente na vida. Embora seja preciso que mais estudos corroborem esse achado importante, o assunto constitui um tópico central de pesquisas futuras, considerando-se a atual crise de obesidade que vários países enfrentam atualmente.

de exercício. Entretanto, às vezes as pessoas esquecem que a motivação não é a única variável que influencia o comportamento. Cronistas esportivos, por exemplo, normalmente atribuem o desempenho de um time a atributos motivacionais – os esforços extraordinários dos jogadores, a indolência, a falta de incentivos que resulta de contratos profissionais de milhões de dólares e que não permitem sua exclusão do time, ou a capacidade (ou incapacidade) de jogar em situações difíceis. Entretanto, o desempenho de um time costuma depender de fatores não motivacionais, tais como lesões, jogar num time melhor, excesso de treinamento ou falha em aprender novas habilidades (Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery e Peterson, 1999). Além dos fatores motivacionais, que são nossa preocupação central aqui, fatores bioquímicos, psicológicos, sociológicos, médicos e técnico-táticos também são significativos para o esporte e o exercício, merecendo consideração em qualquer análise de desempenho.

PONTO-CHAVE Como líder, reconheça que você é fundamental ao ambiente motivacional e que influencia a motivação, direta ou indiretamente.

Alguns fatores motivacionais são mais fáceis de influenciar do que outros. É mais fácil para um instrutor mudar seu padrão de reforço, por exemplo, do que mudar a atratividade do ambiente. (Isso não quer dizer que fazer uma limpeza nas instalações seja tão cansativo que não valha a pena. Considere, por exemplo, o quanto as instalações são importantes no ramo das academias.) Os profissionais precisam levar em conta quais os fatores motivacionais conseguem influenciar e quanto tempo (e dinheiro) será preciso para mudá-los. Por exemplo, um estudo feito por Kilpartrick, Herbert e Bartholomew (2005) mostrou que as pessoas são mais propensas a relatar razões intrínsecas de participação num esporte (tais como desafio e diversão) e razões extrínsecas de participação em exercícios (como aparência e peso). Uma vez que a motivação intrínseca supostamente é a mais poderosa para prever o comportamento por tempo maior, os pesquisadores sugerem que os líderes de exercícios interessados em facilitar um estilo de vida ativo podem querer dar mais ênfase ao envolvimento no esporte do que, simplesmente, concentrar-se em aumentar a quantidade de tempo de exercício.

Entendendo a motivação para realização e competitividade

Durante toda a primeira parte deste capítulo, enfatizamos a importância das diferenças individuais na motivação. Basicamente, os indivíduos participam de atividades esportivas e físicas por diversas razões, sendo motivados por diferentes métodos e situações. Portanto, é importante entender por que algumas pessoas parecem tão motivadas a atingir seus objetivos (como Dan, no exemplo no início do capítulo) e por que outros parecem apenas acompanhar a corrida. Começaremos discutindo duas motivações relacionadas que influenciam o desempenho e a participação no esporte – a motivação para a realização e a competitividade.

O que é motivação para realização?

A **motivação para realização** refere-se ao esforço de uma pessoa para dominar uma tarefa, alcançar excelência, superar obstáculos, ter melhor desempenho do que os outros e se orgulhar de seu talento (Murray, 1938). É a orientação de uma pessoa para lutar por sucesso, persistir ante o fracasso e ter orgulho por suas realizações (Gill, 2000).

Não surpreende que técnicos, instrutores e professores tenham interesse na motivação para realização, pois ela inclui as características exatas que permitem que os atletas atinjam a excelência, que os praticantes de exercícios cheguem a níveis elevados de condicionamento e que os alunos maximizem a aprendizagem.

Tal como as visões gerais de motivação e personalidade, as de motivação para realização em particular progrediram de uma visão orientada ao traço da “ne-

Um sopro de vida dentro do ginásio: o plano de uma professora de educação física para aumentar a motivação dos alunos

Há dois anos, Kim é professora de educação física, numa escola que está bastante destruída, devendo ser fechada em cinco anos, de modo que o município não quer investir dinheiro em sua recuperação. Durante as primeiras semanas de aula, Kim percebeu que seus alunos não estavam muito motivados a participar das atividades.

Para determinar como motivá-los, Kim examina minuciosamente seu próprio programa. Percebe que está usando um programa bastante padronizado, com base no currículo exigido, e começa a pensar em formas de modernizar a rotina. Primeiro, observa que o ginásio em si é aproveitável, mas está deteriorado pelo uso e pelo tempo.

Kim dá-se conta de que a motivação dos alunos provavelmente melhoraria se a instalação fosse reformada, mas também sabe que isso é improvável. Então, decide assumir a tarefa de melhorar as coisas. Primeiro, faz uma limpeza no ginásio e consegue permissão para retirar as cortinas velhas. Em seguida, alegra o ambiente escrevendo nos quadros de aviso com canetas coloridas e pendurando pôsteres de cenas de exercícios nas paredes. Conversa com o zelador, agradecendo sua ajuda para se livrar das cortinas velhas e lhe pede para mudar o horário de limpeza, de modo que o ginásio seja varrido logo depois do almoço.

Naturalmente, Kim percebe que melhorar o ambiente físico não é o suficiente para motivar seus alunos a participarem da aula. Ela própria também tem um papel importante. Não pode se esquecer de fazer observações positivas e encorajadoras durante a aula e de ser animada e otimista. Também pergunta aos alunos sobre aquilo de que gostam e não gostam na aula de ginástica. Os alunos informam que os testes e os exercícios de aptidão no início da aula não são muito divertidos. Entretanto, eles são obrigatórios no currículo. (Além disso, muitos alunos são preguiçosos, não sentindo falta de exercícios!)

Kim esforça-se para transformar o teste de condicionamento em uma parte divertida de um programa de estabelecimento de metas, em que cada classe ganha pontos por suas conquistas. Ela registra os resultados em um quadro de avisos. O prêmio “aluno da semana” é dado ao jovem que faz o maior esforço e demonstra o maior progresso em sua meta de condicionamento. Exercitar-se ao som de música contemporânea também passa a ser popular entre os alunos.

Conversando com os alunos, Kim fica surpresa ao saber que se interessam por outros esportes além dos “tradicionais” voleibol e basquetebol. Dizem que gostariam de jogar tênis e golfe e de nadar. Infelizmente, a natação e o golfe não são possíveis devido à falta de instalações, mas Kim consegue introduzir o tênis no currículo, obtendo raquetes e bolas mediante um programa da U.S. Tennis Association no qual jogadores amadores doam seu equipamento usado às escolas públicas.

Ao final do ano, numa retrospectiva, Kim fica satisfeita com as mudanças na motivação de seus alunos. Naturalmente, alguns ainda não estão interessados, mas a maioria parece genuinamente empolgada. Além disso, os escores de condicionamento de seus alunos melhoraram em relação aos de anos anteriores. Finalmente, seu programa “aluno da semana” é um grande sucesso – especialmente para os alunos esforçados com habilidades médias que se destacaram por seu aprimoramento e esforço pessoal.

cessidade” de conquista de uma pessoa para uma visão interacional que enfatiza metas de conquista mais variáveis e o modo como tais metas influenciam e são influenciadas pela situação. A motivação para realização no esporte é popularmente chamada de competitividade.

O que é competitividade?

A **competitividade** é definida como “uma disposição para lutar por satisfação ao se comparar com algum padrão de excelência na presença de avaliadores” (Martens, 1976, p. 3). Basicamente, Martens considera competitividade um comportamento voltado à realização em um contexto competitivo, com a avaliação social como componente-chave. É importante observar uma orientação de realização específica à situação: algumas pessoas são altamente voltadas à conquista em uma situação (como em esportes competitivos) e não o são em outras situações (como na aula de matemática).

A definição de Martens de competitividade limita-se a situações em que a pessoa é avaliada ou tem potencial para ser avaliada por especialistas. Contudo, muitas pessoas competem consigo mesmas (tentando, por exemplo, superar seu próprio tempo de corrida do dia anterior) mesmo quando ninguém está avaliando seu desempenho. O nível de motivação para realização acarretaria a autocompetição, enquanto o nível de competitividade influenciaria o comportamento em situações avaliadas socialmente. Por isso, neste capítulo discutimos a motivação para realização e a competitividade juntas.

Efeitos da motivação

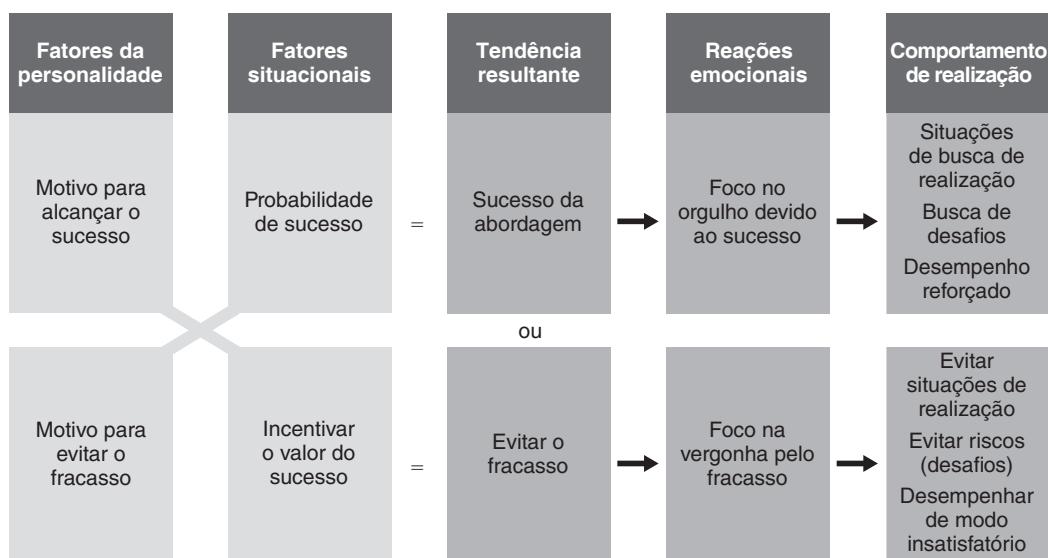
A motivação para realização e a competitividade lidam não apenas com o resultado final ou a busca por excelência, mas também com a jornada psicológica para alcançá-la. Se entendermos por que ocorrem diferenças de motivação nas pessoas, poderemos intervir positivamente. Portanto, estamos interessados em como a competitividade e a motivação para realização de uma pessoa influenciam uma ampla variedade de comportamentos, pensamentos e sentimentos, incluindo os seguintes:

- escolha da atividade (p. ex., buscar adversários de igual capacidade para competir contra eles ou procurar jogadores de maior ou menor capacidade para jogar),

- esforço na busca de objetivos (p. ex., a frequência com que você pratica),
- intensidade do esforço na busca de objetivos (p. ex., a intensidade com que você se dedica a um treinamento),
- persistência em face de fracasso e adversidade (p. ex., quando os procedimentos se tornam árduos, você se esforça mais ou relaxa?).

Identificando quatro teorias de motivação para realização

Quatro teorias surgiram com o passar dos anos para explicar o que motiva as pessoas a agir: teoria da necessidade de realização, teoria da atribuição, teoria das metas de realização e teoria da motivação para competência. Examinaremos uma de cada vez. Uma quinta, a da autodeterminação, é assunto do Capítulo 6, já que ela também explica de que forma o reforço influencia a motivação.

Teoria da necessidade de realização

A **teoria da necessidade de realização** (Atkinson, 1974; McClelland, 1961) é uma visão interacional que considera os fatores pessoais e situacionais como prognosticadores importantes de comportamento. Cinco componentes constituem essa teoria: fatores da personalidade ou de motivação, fatores situacionais, tendências resultantes, reações emocionais e comportamentos relacionados à realização (ver Figura 3.4).

Fatores da personalidade

De acordo com a visão da necessidade de realização, cada um de nós tem dois motivos de conquista subjacentes: alcançar o sucesso e evitar o fracasso (ver Figura 3.4). O motivo para alcançar o sucesso é definido como "a capacidade de experimentar orgulho ou satisfação nas realizações", enquanto o motivo para evitar o fracasso é "a capacidade de experimentar vergonha ou humilhação como consequência do fracasso" (Gill, 2000, p. 104). A teoria sustenta que o comportamento é influenciado pelo equilíbrio desses motivos. Em particular, atletas com altos níveis de realização demonstram motivação elevada para alcançar o sucesso e baixa motivação para evitar fracassos. Apreciam a avaliação de suas capacidades e não estão preocupados com pensamentos de fracasso. Por sua vez, atletas com baixos níveis de realização demonstram pouca motivação para alcançar o sucesso e alta motivação para evitar o fracasso. Eles se angustiam e preocupam-se com ideias de fracasso. A teoria não faz previsões claras para os que apresentam níveis moderados de cada motivo (Gill, 2000).

Fatores situacionais

Como vimos no Capítulo 2, informações sobre traços por si só não são suficientes para prever corretamente os comportamentos. As situações também devem ser consideradas. Há duas considerações principais que devem ser reconhecidas na teoria da necessidade de realização: a **probabilidade de sucesso** na situação ou nas tarefas e o **valor de incentivo do sucesso**. Basicamente, a probabilidade de sucesso depende de contra quem você com-

FIGURA 3.4 Teoria da necessidade de realização.

pete e da dificuldade da tarefa. Ou seja, sua chance de vencer uma partida de tênis seria menor contra Venus Williams do que contra uma novata. Entretanto, o valor que você daria ao sucesso seria maior, pois é mais gratificante vencer um adversário qualificado do que vencer um principiante. Situações que oferecem uma chance de sucesso de 50% (tal como um desafio difícil, mas alcançável) confere aos atletas com alto nível de realização maior incentivo para se envolverem em comportamentos voltados à realização. Entretanto, atletas com baixos níveis de realização não veem as situações assim, porque, para eles, perder para um adversário à altura pode maximizar a experiência de vergonha.

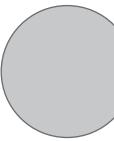
Tendências resultantes

O terceiro componente na teoria de necessidade de realização é a **tendência resultante** ou **comportamental**, por serem levados em conta os níveis de motivação para realização de um indivíduo em relação a fatores situacionais (como a probabilidade de sucesso ou valor de incentivo do sucesso). Essa teoria é mais adequada para prever situações nas quais exista uma chance de sucesso de 50%. Ou seja, atletas com altos níveis de realização buscam desafios nessa situação porque gostam de competir contra outros de igual capacidade ou de realizar tarefas que não sejam muito fáceis nem muito difíceis.

No entanto, atletas com baixos níveis de realização evitam tais desafios, optando, em vez disso, por tarefas fáceis, em que o sucesso é garantido, ou por tarefas absurdamente difíceis, em que o fracasso é quase certo. Atletas com baixos níveis de realização por vezes preferem tarefas muito difíceis, porque ninguém espera que vençam. Por exemplo, perder para LeBron James em um jogo de basquetebol um contra um certamente não causaria vergonha ou embaraço. Atletas com baixos níveis de realização não temem o fracasso – temem a avaliação negativa associada a ele. Uma chance de sucesso de 50% provoca o máximo de incerteza e preocupação, aumentando assim a possibilidade de demonstrar baixa capacidade ou competência. Quando atletas com baixos níveis de realização não podem evitar tal situação, ficam preocupados e perturbados devido à alta necessidade de evitar fracassos.

Reações emocionais

O quarto componente da teoria da necessidade de realização são as reações emocionais do indivíduo, especificamente o orgulho e a vergonha que ele experimenta. Tanto atletas com altos níveis de realização como atletas com baixos níveis de realização querem sentir orgulho e minimizar a vergonha, mas suas características de personalidade interagem diferentemente com a situação, fazendo com que eles se concentrem mais no orgulho ou na vergonha. Atletas com altos níveis de realização se concentram mais no orgulho, enquanto atletas com baixos níveis de realização se concentram mais na vergonha e na preocupação.

Comportamento de realização

O quinto componente da teoria da necessidade de realização indica como os quatro componentes anteriores interagem para influenciar o comportamento. Atletas com altos níveis de realização escolhem tarefas mais desafiadoras, preferem riscos intermediários e têm melhor desempenho em situações de avaliação. Atletas com baixos níveis de realização evitam riscos intermediários, têm pior desempenho em situações de avaliação e evitam tarefas desafiadoras, escolhendo tarefas tão difíceis que sabem do fracasso, ou tarefas tão fáceis que têm a garantia do sucesso.

PONTOS-CHAVE

- Motivação para a realização é a tendência de lutar pelo sucesso, persistir diante do fracasso e ter orgulho nas realizações. Tal motivação em situações esportivas e de exercício tem como foco a autocompetição, enquanto a competitividade influencia o comportamento em situações de avaliação social.
- Atletas com altos níveis de realização escolhem tarefas desafiadoras, preferem riscos intermediários e têm melhor desempenho quando são avaliados. Atletas com baixos níveis de realização evitam tarefas desafiadoras, evitam riscos intermediários e têm pior desempenho quando avaliados.

Importância da teoria da necessidade de realização

Essas previsões de desempenho da teoria da necessidade de realização servem como estrutura para todas as atuais explicações da motivação para realização. Ou seja, embora teorias mais recentes ofereçam diferentes explicações para os processos de pensamento subjacentes às diferenças no processo de conquista, as previsões comportamentais entre atletas com altos níveis de realização e atletas com baixos níveis de realização são basicamente as mesmas. As contribuições mais importantes da teoria da necessidade de realização são a preferência da tarefa e as previsões de desempenho.

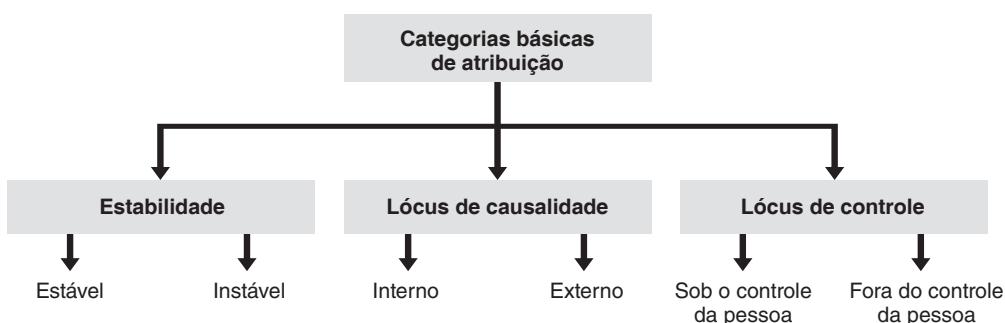
Teoria da atribuição

A **teoria da atribuição** estuda como as pessoas *explicam* seus sucessos e fracassos. Essa visão, criada por Heider (1958) e ampliada e popularizada por Weiner (1985, 1986), sustenta que literalmente milhares de possíveis explicações para se obter sucesso e fracasso podem ser classificadas em algumas poucas categorias (ver Figura 3.5). As categorias de atribuição mais básicas são **estabilidade** (um fator ao qual se atribui sucesso ou fracasso é razoavelmente permanente ou instável), **lócus de causalidade** (um fator ou é externo ou interno ao indivíduo) e **lócus de controle** (um fator está ou não sob controle do indivíduo).

Atribuições como causas de sucesso e fracasso

O sucesso ou o fracasso de uma pessoa pode ser atribuído a uma variedade de razões possíveis. Essas causas percebidas de sucesso ou fracasso são chamadas de atribuições. Por exemplo, você pode vencer uma prova de natação e atribuir seu sucesso a:

- um fator estável (p. ex., seu talento ou boa capacidade) ou um fator instável (p. ex., boa sorte),
- uma causa interna (p. ex., seu tremendo esforço nos últimos 50 metros) ou uma causa externa (p. ex., adversários fáceis) e
- um fator que você pode controlar (p. ex., seu plano de corrida) ou um fator fora de seu controle (p. ex., a falta de condicionamento físico de seus adversários).

Ou você pode abandonar um programa de exercícios e atribuir seu fracasso a:

- um fator estável (p. ex., sua falta de talento) ou um fator instável (p. ex., o péssimo instrutor),
- uma causa interna (p. ex., seu problema de coluna) ou uma causa externa (p. ex., a academia é muito distante de sua casa) e
- um fator que você pode controlar (p. ex., sua falta de esforço) ou um fator fora de seu controle (p. ex., o custo do programa).

Historicamente, a teoria das atribuições vem sendo usada para descrever o comportamento das pessoas no esporte ou no exercício. Pesquisadores, entretanto, também começaram a estudar as atribuições das equipes – ou seja, razões ou explicações para o desempenho das equipes (Allen, Coffee e Greenlees, 2012; Shapcott, Carron, Greenlee e Hakim, 2010). Trata-se de desdobramento importante, porque sabidamente as atribuições de equipe influenciam uma quantidade de reações cognitivas (como expectativas e escolhas), afetivas (como emoções) e comportamentais (como abordagem ou esquiva) importantes dos grupos.

Por que as atribuições são importantes

Atribuições influenciam expectativas de sucesso ou fracasso futuro e as reações emocionais (Biddle, Hanrahan e Sellars, 2001; McAuley, 1993b). Atribuir o desempenho a certos tipos de fatores estáveis tem relação com expectativas de sucesso no futuro. Por exemplo, se Susie, uma aluna de educação física do ensino fundamental, atribuir seu sucesso na ginástica a uma causa estável (como sua alta capacidade), esperará que o resultado ocorra novamente no futuro e ficará mais motivada e confiante. Poderá até pedir aos pais para ser matriculada em uma aula de ginástica após a escola. Em contraste, se Zach atribuir o sucesso de seu desempenho ao realizar uma sequência de mortais e piruetas a uma causa instável (como sorte), não esperará que isso ocorra regularmente, e sua motivação e confiança não aumentarão. É provável que ele não queira participar de aulas de ginástica após a escola. Naturalmente, um fracasso também pode ser atribuído a uma causa estável (tal como baixa capacidade), o que diminuiria a confiança e a motivação, ou a uma causa instável (como falta de sorte), que não o faria.

FIGURA 3.5 Categorias de atribuição básicas de Weiner.

PONTO-CHAVE A forma como as pessoas explicam ou atribuem seu desempenho afeta suas expectativas e reações emocionais, que, por sua vez, influenciam a futura motivação para realização. A teoria da atribuição concentra-se em como as pessoas explicam seus sucessos e fracassos.

Atribuições a fatores internos e a fatores sob nosso controle (como capacidade, esforço) mais do que a fatores externos ou a fatores fora de nosso controle (como sorte, dificuldade da tarefa) costumam resultar em reações emocionais como orgulho ou vergonha. Por exemplo, um jogador de hóquei terá mais orgulho (se bem-sucedido) ou vergonha (se malsucedido) se atribuir o desempenho a fatores internos do que à sorte ou à habilidade do adversário (ver Tabela 3.1).

VEJA A Atividade 3.2 (em inglês) irá testar o que você compreendeu sobre a teoria da atribuição.

Teoria das metas de realização

Tanto psicólogos quanto psicólogos do esporte e do exercício têm estudado as metas de realização para entender diferenças nas realizações (Duda e Hall, 2001; Dweck, 1986; Maehr e Nicholis, 1980; Nicholls, 1984; Roberts, 1993). De acordo com a **teoria das metas de realização**, três fatores interagem para determinar a motivação de uma pessoa: metas de realização, percepção de capacidade e comportamento de realização (ver Figura 3.6). Para entendermos a motivação de uma pessoa, devemos entender o que o sucesso e o fracasso significam para ela. E a melhor maneira de fazê-lo é examinar as metas de realização da pessoa e o modo como elas interagem com suas percepções de competência, autovalorização ou capacidade.

FIGURA 3.6 Três fatores-chave na abordagem das metas de realização.

Orientação ao resultado e à tarefa

Holly pode competir em fisiculturismo porque deseja ganhar troféus e ter o melhor físico dentre todos na área. Adotou uma **orientação à meta de resultado** (também chamada de **orientação à meta competitiva** ou **orientação para o ego**), na qual o foco está em comparar-se com os outros e derrotá-los. Holly sente-se bem em relação a si mesma (tem alta percepção de capacidade) quando vence, mas não se sente tão bem (tem baixa percepção de capacidade) quando perde.

Sarah também gosta de vencer competições, mas ela pratica fisiculturismo principalmente para ver o quanto pode melhorar a força e o físico. Adotou uma **orientação à meta de tarefa** (também chamada de **orientação à meta de domínio**), cujo foco está em melhorar em relação aos próprios desempenhos anteriores. Sua percepção de capacidade não está baseada em uma comparação com os outros.

Para determinada situação, algumas pessoas podem ser orientadas à tarefa e ao resultado. É possível, por

TABELA 3.1 Atribuições e motivação para realização

Atribuições	Resultado psicológico
Fatores de estabilidade Estável Instável	**Expectativa de sucesso futuro** Expectativa aumentada de sucesso Expectativa diminuída de sucesso
Fatores de causalidade Causa interna Causa externa	**Influências emocionais** Orgulho ou vergonha aumentada Orgulho ou vergonha diminuída
Fatores de controle Sob o controle da pessoa Fora do controle da pessoa	**Influências emocionais** Motivação aumentada Motivação diminuída

exemplo, que alguém deseje vencer a rústica local, mas também estabelecer um melhor tempo pessoal para a corrida. Entretanto, de acordo com pesquisadores em orientação a metas de realização, a maioria das pessoas tende a favorecer uma das duas orientações.

Valor da orientação à tarefa

Psicólogos do esporte argumentam que uma orientação à tarefa, mais frequentemente do que uma orientação ao resultado, pode levar a uma forte ética de trabalho, à persistência em face de fracasso e à excelência no desempenho. Essa orientação pode proteger a pessoa contra decepções, frustrações e falta de motivação quando os outros superarem seu desempenho (algo que geralmente não pode ser controlado). Já que a concentração no desempenho pessoal oferece maior controle, os indivíduos se tornam mais motivados e persistem por mais tempo em face de fracassos.

PONTO-CHAVE Uma orientação ao resultado tem como foco a comparação do desempenho com o dos outros e a derrota deles, enquanto uma orientação à tarefa tem como foco a comparação do desempenho com padrões e aperfeiçoamento pessoais. O melhor é adotar uma orientação à tarefa, que enfatiza a comparação mais com seus próprios padrões de desempenho do que com o desempenho dos outros.

Pessoas orientadas à tarefa também escolhem tarefas e adversários moderadamente difíceis ou reais. Elas não temem o fracasso. E, uma vez que suas percepções de capacidade se baseiam nos próprios padrões de referência, é mais fácil para elas sentirem-se bem em relação a si mesmas e demonstrarem alta percepção de competência na comparação com o que se dá com os indivíduos orientados ao resultado.

Problemas com a orientação ao resultado

Na comparação com indivíduos orientados à tarefa, as pessoas orientadas ao resultado têm mais dificuldade em manter uma alta percepção de competência. Julgam o sucesso comparando-se aos outros, mas não podem necessariamente controlar o desempenho dos outros. Afinal, pelo menos metade dos competidores deve perder, o que pode diminuir ainda mais uma percepção de competência já frágil. Pessoas orientadas ao resultado e com baixa percepção de competência demonstram um padrão comportamental de realização baixo ou mal-adaptado (Duda e Hall, 2001). Ou seja, são mais propensas a reduzir seus esforços, parar de tentar ou dar desculpas. Para proteger a autovalorização, são mais propensas a escolher tarefas em que tenham sucesso garantido ou em que sejam tão inferiores que ninguém espera que se saiam bem. Tendem a apresentar piores desempenhos em situações de avaliação (ver "O Estabelecimento de Metas de Resultado e o Fracasso de um Esquiador").

Orientações ao objetivo social

A maior parte das pesquisas sobre orientação ao objetivo tem foco nas orientações à tarefa ou às metas de resultados. Entretanto, pesquisadores contemporâneos também identificaram a orientação ao objetivo social como outro determinante de comportamento (Allen, 2003; Stuntz e Weiss, 2003). Indivíduos com alta orientação ao objetivo social julgam sua competência em termos de associação com o grupo e reconhecimento por seu companheirismo. Portanto, além de julgarem sua capacidade em relação a seu próprio desempenho e ao desempenho de outros, também seriam motivados pelo desejo por ligações sociais e pela necessidade de pertencer ao grupo. Orientações a metas sociais são importantes pois parecem ter vínculo com a alegria do participante, com a motivação intrínseca e com a competência (Stuntz e Weiss, 2009). Logo, definir sucesso em termos de relações sociais acarreta efeitos motivacionais positivos.

Perspectivas de objetivo institucional e incremental

Elliot e Dweck (1988), Dweck (1999) e Elliott (1999) propuseram que, de forma semelhante às metas de tarefa e resultado, os padrões de comportamento de realização são explicados pelo modo como os participantes julgam sua capacidade. De acordo com esses pesquisadores, participantes que se caracterizam por uma **visão institucional** adotam um foco de meta em resultado, em que consideram sua capacidade como fixa e impossível de ser mudada pelo esforço, ou por um **foco incremental**, em que adotam uma perspectiva de meta de tarefa e acreditam que possam mudar sua capacidade pelo trabalho e o esforço árduos. A pesquisa mostra que participantes de atividade física que adotam um foco institucional são caracterizados por padrões de motivação mal-adaptados (como pensamentos e sentimentos negativos sobre si mesmos [Li e Lee, 2004]). Jowett e Spray (2013) também descobriram que, embora atletas britânicos de elite na corrida de campo sentiam que a capacidade natural era certamente evidente em seu desempenho de alto nível, em geral adotavam uma visão incremental da capacidade, acreditando que a capacidade geral no atletismo era mais maleável do que fixa, com possibilidade de aumento. Essas crenças sobre a capacidade tinham influência de sua criação, sua transição do

esporte da categoria júnior para sênior, do clima motivacional em que treinavam e competiam, do treinamento e do sucesso inicial que tiveram no esporte.

Metas de alcance de abordagem versus *de esquiva*

Outro componente da teoria da meta de alcance trata da abordagem e da esquiva como dimensões de metas (Elliott,1999). Pesquisadores defendem que, além das orientações ao resultado e à meta de domínio, as visões de competência das pessoas caracterizam-se por metas de abordagem, em que o atleta ou o praticante de exercícios concentra-se em adquirir competência (como malhar para ter boa aparência ou bom desempenho), ou metas de esquiva, em que o atleta ou o praticante de exercícios concentra-se em evitar a incompetência (como dar o máximo porque não quer passar má impressão ou fracassar em alguma coisa).Logo, um indivíduo pode ser voltado à abordagem de dominar uma especialidade (Quero melhorar meu melhor tempo de corrida, por exemplo"), voltado à esquiva do domínio ("Não quero correr mais devagar que meu tempo pessoal"), voltado à abordagem de resultado ("Quero vencer a corrida e ficar na frente dessa adversária") ou voltado à esquiva do resultado ("Não quero perder para ela"). Pesquisas recentes mostram que metas de abordagem (seja de domínio, seja de resultado) têm uma relação positiva com níveis de atividade física de universitários (Lochbaum, Podlog, Litchfield, Surles e Hillard, 2013). Outras pesquisas também descobriram que metas de abordagem e esquiva estão associadas à motivação para a atividade física (Moreno, Gonzales-Cutre, Scilica e Spray, 2010; Nien e Duda, 2008; Wang, Liu, Lochbaum e Stevenson, 2009). Esses estudos sugerem que adeptos do esporte e do exercício devem almejar mais as metas de abordagem que as de esquiva.

A importância do clima motivacional

Nos últimos anos, os psicólogos do esporte não apenas estudaram como a orientação voltada ao objetivo e a percepção de capacidade funcionam juntas para influenciar a motivação dos participantes de atividades físicas, mas também como a atmosfera social influencia a orientação voltada ao objetivo e o nível de motivação de uma pessoa (Duda, 2005; Ntoumanis e Biddle, 1999). Alguns psicólogos afirmam, por exemplo, que as atmosferas sociais de situações de realização podem variar significativamente em várias dimensões. Tais dimensões incluem as tarefas que os alunos devem realizar, os padrões de autoridade aluno-professor, os sistemas de reconhecimento, os agrupamentos por capacidade, os procedimentos de avaliação e o tempo oferecido para a execução das atividades (Ames, 1992).

As pesquisas revelam que, em um clima motivacional orientado ao domínio ou à tarefa, há padrões motivacionais mais adaptativos, tais como atitudes positivas, esforço aumentado e estratégias de aprendizagem efetivas. Em comparação, um clima motivacional de orientação ao resultado foi relacionado a padrões motivacionais menos adaptativos, como baixa persistência, baixo esforço e atribuição de fracassos à (baixa) capacidade (Ntoumanis e Biddle, 1999).

O mais importante é que os pesquisadores descobriram que a atmosfera motivacional influencia os tipos de metas de realização adotadas pelos participantes: atmosferas de orientação à tarefa estão associadas a metas de tarefas, e atmosferas de metas de resultado (Duda e Hall, 2001). Técnicos, professores e instrutores desempenham, portanto, importante papel na facilitação da motivação por meio dos climas psicológicos que criam.

Teoria da motivação para competência

Uma última teoria que tem sido usada para explicar as diferenças no comportamento de realização, especial-

O estabelecimento de metas de resultado e o fracasso de um esquiador

Após anos de trabalho árduo, Dave tornou-se membro da equipe norte-americana de esqui. Sempre fixou objetivos de resultado para si mesmo: tornar-se o esquiador mais rápido no clube local, vencer corridas regionais, superar seus arquirrivais e chegar ao campeonato nacional. Infelizmente, sua largada no circuito da Copa do Mundo foi péssima. Queria ser o esquiador americano mais rápido e estar entre os três primeiros em cada competição da Copa do Mundo, mas, com tantos competidores bons, tornou-se impossível superá-los com consistência. Para piorar as coisas, devido à sua baixa colocação no *ranking* mundial, Dave foi um dos últimos a esquiar (quando o percurso já tinha sido deteriorado pelos competidores anteriores), o que tornou praticamente impossível sua colocação entre os três primeiros.

À medida que Dave fica mais frustrado com o fracasso, mais sua motivação diminui. Já não aguarda ansiosamente as competições; esquia fora de controle, concentrando-se inteiramente em terminar em primeiro, ou esquia em uma linha tão segura durante todo o percurso que termina bem atrás dos outros competidores. Dave atribui suas más colocações a escolhas erradas de equipamento e da parafina para esqui. Não percebe que sua orientação ao resultado, que já foi adequada nos níveis inferiores de competição nos quais conseguia vencer mais facilmente, agora o está levando a se sentir menos confiante, mais inseguro e menos motivado.

mente com crianças, é a teoria da motivação para competência (Weiss e Chaumeton, 1992; Weiss e Ambrose, 2008). Com base no trabalho da psicóloga do desenvolvimento Susan Harter (1988), essa teoria sustenta que as pessoas são motivadas a se sentirem valorizadas ou competentes e que, além disso, esses sentimentos são os principais determinantes da motivação. A **teoria da motivação para competência** também afirma que as percepções de controle dos atletas (sentir-se no controle sobre sua capacidade de aprender e desempenhar habilidades) atuam junto com avaliações de autovalorização e competência para influenciar suas motivações. Entretanto, esses sentimentos não influenciam diretamente a motivação. Na verdade, eles influenciam estados afetivos ou emocionais (tais como satisfação, ansiedade, orgulho e vergonha), que, por sua vez, influenciam a motivação. Ainda importante é o reconhecimento de que a competência de alguém difere entre os domínios (tais como acadêmico, físico, social).

Se um jovem jogador de futebol, por exemplo, tiver alta autoestima, sentir-se competente e perceber que tem controle sobre a aprendizagem e o desempenho de habilidades do futebol, então o esforço para aprender a modalidade aumentará sua satisfação, orgulho e felicidade. Tais estados afetivos positivos, por sua vez, levarão a uma motivação maior. Por outro lado, se um praticante de exercício apresentar baixa autoestima, sentir-se incompetente e achar que as atitudes pessoais têm pouco a ver com aumento do condicionamento, ocorrerão respostas afetivas negativas, como ansiedade, vergonha e tristeza. Esses sentimentos levarão à diminuição da motivação.

Uma considerável quantidade de pesquisas demonstrou a relação entre competência e motivação (Weiss, 1993; Weiss e Ambrose, 2008). Especificamente, *feedback* e reforço de outros e várias orientações motivacionais (como orientações voltadas ao objetivo e ao traço de ansiedade) influenciam sentimentos de autoestima, competência e controle. Wong e Bridges (1995) testaram esse modelo com 108 jovens jogadores de futebol e seus técnicos. Mediram a percepção de competência, a percepção de controle, o traço de ansiedade e a motivação, bem como vários comportamentos dos técnicos. Como esperado, constataram que o traço de ansiedade e os comportamentos dos técnicos prognosticaram percepções de competência e controle, que, por sua vez, estavam relacionadas aos níveis de motivação dos jogadores. Portanto, as percepções de competência e de controle que os atletas jovens têm são determinantes para saber se farão esforços para chegar à realização. Portanto, aumentar as percepções de competência e controle deveria ser um dos principais objetivos de profissionais da ciência do esporte e do exercício.

O que nos dizem as teorias da motivação para realização

Para comparar como essas quatro teorias explicam a motivação para a realização, a Tabela 3.2 resume as principais previsões de cada uma delas, mostrando como atletas com altos e baixos níveis de realização diferem em termos de suas orientações e atribuições motivacionais, dos objetivos que adotam, de suas escolhas de ta-

TABELA 3.2 O que nos dizem as teorias da motivação para realização

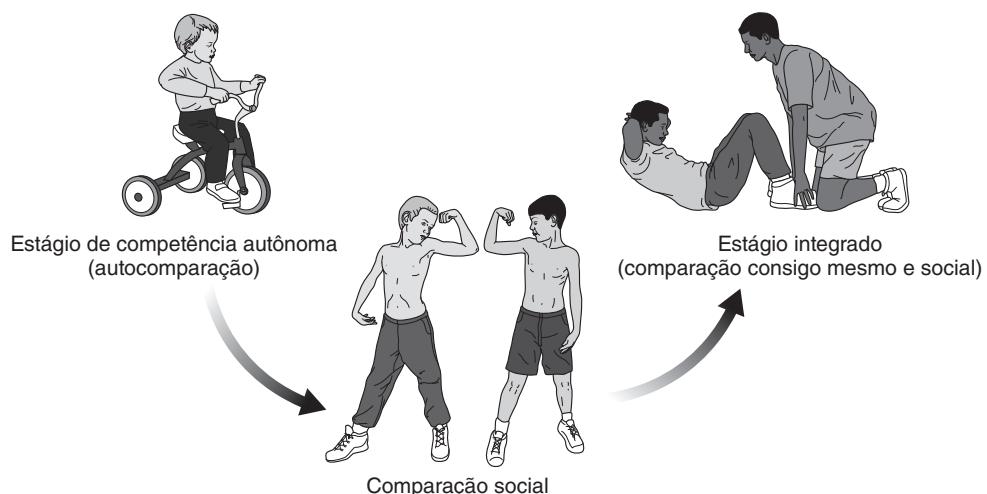
	Atletas com altos níveis de realização	Atletas com baixos níveis de realização
Orientação motivacional	Alta motivação para conquistar sucesso Baixa motivação para evitar fracasso Foco no orgulho pelo sucesso	Baixa motivação para conquistar sucesso Alta motivação para evitar fracasso Foco na vergonha e na preocupação que podem resultar do fracasso
Atribuições	Atribui o sucesso a fatores estáveis e internos sob seu controle Atribui o fracasso a fatores instáveis e externos fora de seu controle	Atribui o sucesso a fatores instáveis e externos fora de seu controle Atribui o fracasso a fatores estáveis e internos sob seu controle
Objetivos adotados	Geralmente adota objetivos voltados à tarefa ou incrementais Costuma adotar objetivos voltados à abordagem	Geralmente adota objetivos de resultado ou institucionais Costuma adotar objetivos de esquiva
Percepção de competência e controle	Tem alta percepção de competência e acha que a conquista está sob seu controle	Tem baixa percepção de competência e acha que a conquista está fora de seu controle
Escolha da tarefa	Busca desafios, adversários e tarefas qualificados	Evita desafios; busca tarefas/adversários muito difíceis ou muito fáceis
Condições de desempenho	Bom desempenho em condições de avaliação	Mau desempenho em condições de avaliação

refas, de suas percepções de competência e controle e em termos de seus desempenhos. A seguir, abordaremos como se desenvolvem a motivação para realização e a competitividade das pessoas.

Desenvolvendo a motivação para realização e competitividade

A motivação para realização pode ser aprendida? Com que idade as crianças desenvolvem tendências para realização? Profissionais do esporte e do exercício podem influenciar e motivar as crianças para certos tipos de conquista?

Acredita-se que a motivação para realização e a competitividade se desenvolvem em três estágios (Scanlan, 1988; Veroff, 1969). Esses estágios são sequenciais – ou seja, é preciso atravessar um estágio antes de progredir para o próximo (ver Figura 3.7). Nem todos chegam ao estágio final, e a idade na qual cada estágio é alcançado varia consideravelmente. Os três estágios são os seguintes:

1. *Estágio de competência autônoma*. Neste estágio, que ocorre provavelmente antes dos quatro anos de idade, a criança se concentra em dominar seu ambiente e testar a si própria. Por exemplo, Brandon é um pré-escolar altamente motivado a aprender a andar em seu triciclo e não se preocupa que sua irmã Eileen possa andar melhor do que ele. Raramente se compara a outras pessoas.
2. *Estágio de comparação social*. Neste estágio, que começa por volta dos cinco anos de idade, a criança se concentra na comparação direta de seu desempenho com o de outras crianças. Parece preocupada em perguntar "Quem é mais rápido, maior, mais esperto e mais forte?".
3. *Estágio integrado*. O estágio integrado envolve estratégias de comparação social e de conquista autônoma. A pessoa que domina totalmente essa integração sabe quando é apropriado competir e comparar-se com os outros e quando é apropriado adotar padrões de autorreferência. Este estágio, que integra componentes dos dois estágios anteriores, é o mais desejável. Não há idade predeterminada para nele ingressar.

A importância de diferenciar os estágios

O reconhecimento dos estágios do desenvolvimento da motivação para realização e competitividade ajuda-nos a entender melhor o comportamento das pessoas com quem trabalhamos, especialmente o das crianças. Assim, não ficaremos surpresos quando um pré-escolar não estiver interessado em competir, ou quando alunos de quarta e quinta séries parecerem preocupados com isso. Entretanto, uma orientação integrada à realização deve ser desenvolvida, sendo importante ensinar às crianças o momento adequado ou inadequado de competir e de comparar-se socialmente.

Influenciando os estágios de motivação para realização

O ambiente social no qual uma pessoa vive tem importantes implicações para a motivação, a realização e a competitividade. Familiares e amigos podem desempenhar um papel essencial na criação de uma atmosfera positiva ou negativa. Pais, professores e técnicos desempenham papéis especialmente importantes. Por sua vez, professores e técnicos criam atmosferas motivacionais, direta ou indiretamente. Eles definem tarefas e jogos como competitivos ou cooperativos, agrupam crianças de maneiras diferentes

FIGURA 3.7 Os três estágios no desenvolvimento da motivação para competência.

Dicas para guiar a orientação à realização

- Considere a interação de fatores pessoais e situacionais na influência dos comportamentos de realização.
- Enfatize objetivos voltados à tarefa ou ao domínio e diminua a importância de objetivos voltados ao resultado. Crie uma atmosfera motivacional do domínio.
- Monitore e altere seu *feedback* de atribuição.
- Avalie e corrija atribuições inadequadas dos participantes.
- Ajude os participantes a determinarem quando devem competir e quando devem se concentrar no aprimoramento individual.
- Aumente a percepção de competência e controle.

(tal como escalando times por meio de uma seleção pública, na qual a comparação social ocorre de forma explícita) e enfatizam de modo distinto objetivos voltados à tarefa ou ao resultado (Ames, 1987; Roberts, 1993).

Como profissionais, podemos desempenhar papéis significativos ao criar atmosferas que aumentem a motivação para conquistas dos participantes. Treasure e Roberts (1995), por exemplo, criaram atmosferas motivacionais voltadas tanto à tarefa como ao resultado em um estudo de uma aula de educação física com futebol para crianças, escolhendo de forma aleatória as crianças para uma atmosfera voltada à tarefa ou ao ego. Descobriram que, após dez sessões nas quais os jogadores participaram de cada atmosfera, os que atuaram na atmosfera de domínio voltada ao esforço estavam mais satisfeitos e preferiam tarefas mais desafiadoras que os participantes da atmosfera voltada ao resultado. Noutro estudo, Gershgoren, Tenenbaum, Gerhgoren e Eklund (2011) atribuíram aleatoriamente jogadores jovens de futebol e seus pais para condições diferentes de *feedback* dos pais e examinaram os efeitos desse *feedback* nas orientações para objetivos e desempenho, numa cobrança de pênalti. Os achados revelaram que os jogadores que receberam *feedback* voltado à tarefa dos pais perceberam que a atmosfera motivacional era mais voltada ao domínio, tornando-se mais voltados à tarefa e menos voltados ao ego durante o desempenho. Do mesmo modo, Pensgaard e Roberts (2000) examinaram a relação entre atmosfera motivacional e estresse em jogadores olímpicos de futebol e verificaram que a percepção de uma atmosfera de domínio estava relacionada a menos estresse. Portanto, a atmosfera motivacional criada por pais, professores e técnicos influencia a motivação para realização e outros estados psicológicos importantes (como o estresse).

Usando a motivação para realização na prática profissional

Agora que entende melhor o que está envolvido na motivação para realização e competitividade e como elas se desenvolvem e influenciam os estados psicológicos, você pode inferir implicações para a prática profissional. Para ajudá-lo a consolidar seu entendimento, discutiremos agora alguns métodos que você pode usar para ajudar as pessoas com quem trabalha.

Reconheça fatores interacionais na motivação de realização

Agora você sabe que a interação de fatores pessoais e situacionais influencia a motivação que determinados alunos, atletas e praticantes de exercícios têm para a autorrealização. Ao que você deve estar atento para orientar sua prática? Basicamente você avalia:

- os estágios de motivação para realização dos participantes,
- suas orientações voltadas ao objetivo,

Cabe ao técnico compreender o que motiva seus atletas. A tática empregada para motivar esta atleta pode ser bastante diversa daquela usada para motivar seus colegas de equipe.

- as atribuições que eles costumam definir para seus desempenhos e
- as situações que eles tendem a abordar ou evitar.

Tomemos dois exemplos. José tem um bom desempenho em competições, busca desafios, estabelece objetivos voltados ao domínio e atribui o sucesso a fatores internos estáveis, tais como sua capacidade. Ele ainda adota uma abordagem incremental em que acredita que o trabalho árduo leva à realização. Esses são comportamentos desejáveis, e José é provavelmente um grande realizador. Observamos, entretanto, que Félix evita adversários de igual capacidade, é atraído para situações competitivas extremas (nas quais ou o sucesso ou o fracasso é quase certo), concentra-se em objetivos voltados ao resultado, fica tenso em competições e atribui o fracasso à sua baixa capacidade (ou atribui o sucesso a fatores externos e instáveis, como a sorte). Caracteriza-se por uma visão de realização institucional, em que encara suas capacidades como fixas e, de várias maneiras, não maleáveis. Em razão disso, esse atleta demonstra comportamento de realização mal-adaptado e precisará de sua orientação.

Félix pode muito bem representar um caso de **impotência aprendida**, uma condição adquirida na qual uma pessoa percebe que suas ações não têm efeito sobre o resultado desejado de uma tarefa ou habilidade (Dweck, 1980). Em outras palavras, a pessoa sente-se fadada ao fracasso e acha que nada pode ser feito em relação a isso. Provavelmente define atribuições inúteis para o fracasso e, em geral, sente-se incompetente (ver "Reconhecendo um Caso de Impotência Aprendida").

Enfatize os objetivos voltados à tarefa

Há várias formas de ajudar a prevenir tendências de realização mal-adaptadas ou retificar estados de impotência aprendida. Uma das estratégias mais importantes é ajudar as pessoas a estabelecerem objetivos voltados à tarefa e diminuir os voltados ao resultado. A sociedade enfatiza resultados esportivos, e os alunos variam tanto que diminuir a importância dos objetivos voltados ao resultado nem sempre é uma tarefa fácil. Felizmente, porém, os psicólogos do esporte e do exercício aprenderam muito sobre o estabelecimento de metas (mais detalhes no Capítulo 15).

Concentre-se nos objetivos de abordagem

Enfatize objetivos voltados à tarefa e as metas de abordagem com alunos, atletas e praticantes de exercícios. Não coloque ênfase em objetivos de esquiva e tente tudo para intervir se os alunos expressarem metas desse tipo.

Monitore e altere o *feedback* de atribuição

Além de diminuir a importância dos objetivos voltados ao resultado e enfatizar objetivos voltados à tarefa ou objetivos específicos individuais de domínio, você deve estar consciente das atribuições definidas ao oferecer *feedback*. Com frequência, professores, técnicos ou instrutores transmitem inconscientemente mensagens sutis, mas poderosas, por meio das atribuições que acompanham seus *feedbacks*. Os adultos influenciam as

Reconhecendo um caso de impotência aprendida

Johnny é aluno da quinta série da sra. Roalston, no segundo período da aula de educação física. Ele não é um aluno muito talentoso, mas pode melhorar com esforços consistentes. Entretanto, após observar e passar a conhecer Johnny, a sra. Roalston foi ficando cada vez mais preocupada. Ele demonstra muitas das características de impotência aprendida, as quais ela estudou nas aulas de psicologia do esporte e de pedagogia do esporte na universidade.

- Johnny raramente tenta novas habilidades, preferindo, em vez disso, ser o último da fila.
- Quando Johnny tenta uma nova habilidade e fracassa na primeira tentativa, pergunta por que deveria tentar novamente, já que não é bom nos esportes.
- Sua reação ao fracasso inicial é de constrangimento e diminuição do esforço.
- Ele se sente tão mal em relação à sua competência física que só pensa em sair do ginásio o mais rápido possível.

Johnny tem todas as características de impotência aprendida. A sra. Roalston lembra que a impotência aprendida não é uma falha de personalidade nem culpa do menino. Na verdade, resulta de uma orientação voltada ao resultado, tendências de realização mal-adaptadas, experiências anteriores negativas com atividade física e atribuição do desempenho a fatores estáveis, incontroláveis, especialmente baixa capacidade. Igualmente importante, a impotência aprendida pode variar em especificidade – pode ser específica a determinada atividade (p. ex., aprender a chutar uma bola) ou mais geral (p. ex., aprender qualquer habilidade esportiva). A sra. Roalston sabe que pode ajudar o garoto a superar essa impotência aprendida dando-lhe atenção individual, enfatizando repetidas vezes objetivos voltados ao domínio e diminuindo a importância de objetivos voltados ao resultado. Retreinar atribuições ou fazer Johnny mudar suas atribuições de baixa capacidade para o fracasso também o ajudará. Será necessário muito tempo e trabalho, mas para ela essa será a principal tarefa do ano.

interpretações de uma criança relativas ao sucesso do desempenho – e motivação futura – pela maneira como é dado o *feedback* (Biddle et al., 2001; Horn, 1987). Observe, por exemplo, como este professor de educação física fornece *feedback* a uma criança em um contexto de ensino de voleibol:

> **Você não bateu na bola corretamente. Flexione os joelhos um pouco mais e rebata a bola usando os antebraços. Tente com mais empenho – você vai conseguir com a prática.**

O técnico não apenas transmite informação instrutiva ao jovem atleta, mas também informa à criança que ela tem condições de realizar a tarefa. O instrutor conclui a mensagem afirmando que persistência e esforço valem a pena. Em contraste, consideremos os efeitos de dizer à mesma criança o seguinte:

> **Você não bateu na bola corretamente! Seus joelhos não estavam flexionados e você não usou os antebraços. Mas não se preocupe – sei que você é melhor no beisebol, e não no voleibol.**

Embora bem intencionada, essa mensagem informa ao jovem atleta que ele não será bom no voleibol, e que não deve se dar ao trabalho de tentar. Naturalmente, você não deve definir atribuições irreais (como dizer a uma praticante de exercícios que, com trabalho e esforço contínuo, ela ficará igual a uma modelo, quando de fato isso é improvável devido ao seu tipo físico). Na verdade, o fundamental é enfatizar objetivos de domínio, enfocando a melhora individual e, então, vincular atribuições a esses objetivos individuais (tal como "Serei honesto. Você nunca terá o corpo da Tyra Banks ou da Kate Upton, mas com empenho poderá ficar e sentir-se muito melhor do que agora").

Quando se trabalha com crianças, atribuir fracasso de desempenho a seu baixo esforço pode funcionar apenas se elas acreditam ter as habilidades necessárias para finalmente realizar a tarefa (Horn, 1987). Se Jimmy achar que é totalmente inepto no basquetebol, dizer-lhe que não aprendeu a quicar porque não se esforçou não aumentará sua motivação para realização – poderá apenas reforçar sua baixa percepção de capacidade. Não defina atribuições de baixo esforço com crianças com menos de nove anos de idade, a menos que você também as tranquilize no sentido de terem habilidades necessárias para realizar a tarefa. A criança deve acreditar possuir as habilidades necessárias ao desempenho da tarefa.

Avalie e corrija atribuições inadequadas

É importante monitorar e corrigir atribuições inadequadas ou mal-adaptadas que os participantes fazem de si mesmos. Muitos deles que fracassam (sobretudo aqueles com impotência aprendida) atribuem seu fracasso à baixa capacidade, dizendo coisas como "Sou uma droga" ou "Por que tentar? Eu simplesmente não tenho talento". Eles adotam uma perspectiva institucional para definir capacidade. Ensinar as crianças no contexto da sala de aula a substituírem suas atribuições de falta de capacidade por atribuições de falta de empenho ajuda a reduzir decréscimos no desempenho após o fracasso – essa estratégia foi até mais eficiente que o sucesso real (Dweck, 1975)! Além disso, a recomposição da atribuição centrada em criar estados emocionais e expectativas positivas após o sucesso, e especialmente em evitar atribuições de baixa capacidade após o fracasso, demonstrou ser efetivo em contextos de esporte e educação física (Biddle et al., 2001). Se você ouvir os alunos ou clientes definindo incorretamente suas atribuições para desempenhos bem-sucedidos, tais como "Foi um arremesso de sorte", corrija-os e indique que foi o trabalho duro e a prática que tornaram o arremesso bem-sucedido, não a sorte. Especialmente importante é a necessidade de corrigir os participantes quando definem atribuições de baixa capacidade após o fracasso. Faça-os mudar afirmações como "Sou uma droga, por que ainda tento? Nunca vou conseguir" para "Conseguirei se persistir e me concentrar no que o meu treinador disse para fazer". Você tem a importante responsabilidade de assegurar que os participantes usem atribuições que facilitem a motivação e os esforços para realização.

VEJA A Atividade 3.3 (em inglês) irá ajudá-lo a aprender a fortalecer os atletas.

> **PONTO-CHAVE** Ensinar as crianças em situações de sala de aula a substituírem atribuições relacionadas à falta de capacidade por atribuições relacionadas à falta de empenho ajuda a diminuir decréscimos de desempenho após o fracasso.

Determine quando os objetivos competitivos são adequados

Você também é responsável por ajudar os participantes a determinarem quando é adequado competir e quando é adequado se concentrar na melhora individual. Às vezes, a competição é uma necessidade na sociedade (tal como para compor uma equipe de ginástica ou ser admitido em uma faculdade de mais gabarito). Mas, outras vezes, competir com outros é contraproducente. Você não encorajaria um jogador de basquetebol a não passar a bola para os colegas que têm melhores arremes-

Diretrizes de atribuição para *feedback* por parte do instrutor

O que fazer

- No caso de fracasso do aluno ou cliente, enfatize a necessidade de esforçar-se e tentar mais. Porém, vincule tais atribuições às metas e às capacidades do indivíduo.
- No caso de sucesso do aluno ou cliente, atribua o sucesso à capacidade.
- No caso de sucesso do aluno ou cliente, atribua o sucesso ao grande empenho.

O que não fazer

- No caso de fracasso do aluno ou cliente, não estabeleça atribuições de baixa capacidade que signifiquem que a melhora pessoal é improvável.
- No caso de sucesso do aluno ou cliente, não atribua o sucesso à sorte.
- No caso de sucesso do aluno ou cliente, não atribua o sucesso à facilidade da tarefa.
- Em geral, não estabeleça atribuições dissimuladas ou falsas de nenhum tipo.

Adaptado de American College of Sports Medicine, 1997.

sos, ou um paciente em reabilitação cardíaca a exceder a zona de treinamento seguro para ser o corredor mais rápido no grupo.

O essencial, então, é desenvolver o discernimento. Conversando, você pode ajudar alunos, atletas e praticantes de exercícios a tomarem decisões nessa área. A sociedade enfatiza tanto a avaliação social quanto os resultados competitivos que cabe a você contrabalançar, enfatizando uma orientação à tarefa (mais do que uma orientação aos resultados). Conversar com a pessoa uma ou duas vezes sobre essa questão não é suficiente. É preciso haver empenho repetido e consistente para promover um bom discernimento sobre o nível adequado de competição.

PONTO-CHAVE Faça uso consistente e repetido de estratégias de motivação para realização.

Intensifique os sentimentos de competência e controle

Intensificar a percepção de competência e sentimentos de controle são formas fundamentais de encorajar a motivação para realização em participantes de atividades físicas, especialmente crianças (Weiss, 1993). Você pode fazê-lo tornando as práticas e as competições divertidas e centradas na realização e nivelando as habilidades e as capacidades do participante. Os instrutores podem aumentar a competência usando *feedback* e reforço apropriados e ajudando a criar desafios e objetivos individualizados para os participantes (ver Capítulos 6 e 15 respectivamente). Maximizar o *envolvimento* de todos os participantes é crucial para aumentar a competência. O Capítulo 14 aborda outros meios de intensificar a competência.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Defina motivação e seus componentes.**
A motivação pode ser definida como a direção e a intensidade do esforço. A direção do esforço refere-se ao fato de um indivíduo buscar, aproximar-se ou ser atraído por certas situações, ou não. A intensidade do esforço refere-se à quantidade de empenho que uma pessoa coloca em determinada situação.
2. **Descreva visões típicas de motivação e sua utilidade ou não.**
Três visões de motivação incluem a visão centrada no traço, a visão centrada na situação e a visão interacional. Entre esses modelos de motivação, a visão interacional, de participante – situação, é a mais útil para orientar a prática profissional.
3. **Detalhe as diretrizes úteis para desenvolver a motivação.**
Cinco observações fundamentais, derivadas da visão interacional de motivação, fornecem boas diretrizes para a prática. Primeiro, os participantes são motivados tanto por traços internos quanto pelas situações.

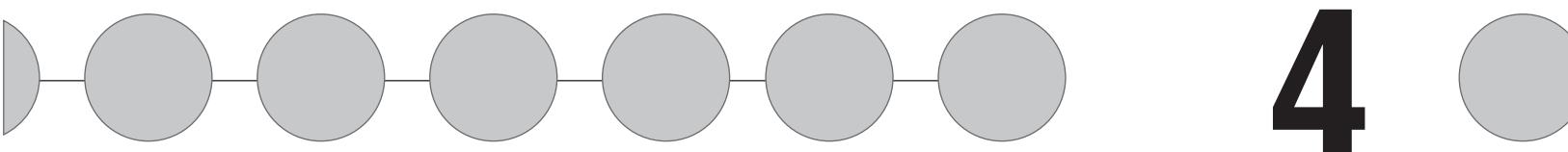
Segundo, é importante entender os motivos dos participantes para o envolvimento. Terceiro, você deve estruturar as situações para satisfazer às necessidades dos participantes. Quarto, admita que, como professor, técnico ou instrutor, você desempenha um papel fundamental no ambiente motivacional. Quinto, use a modificação de comportamento para alterar motivações indesejáveis do participante. Além disso, cabe ainda a você desenvolver uma visão realista da motivação: admita que outros fatores não relacionados à motivação influenciam o desempenho e o comportamento no esporte e aprenda a avaliar se os fatores motivacionais podem ser rapidamente mudados.

4. **Defina motivação para realização e competitividade e indique sua importância.**
A motivação para realização refere-se aos esforços de uma pessoa para dominar uma tarefa, alcançar excelência, superar obstáculos, ter melhor desempenho que os outros e orgulhar-se do talento. Competitividade é uma disposição de lutar por satisfação ao fazer comparações com algum padrão de excelência na presença de avaliadores. Essas noções são importantes pelo fato de nos ajudarem a entender por que algumas pessoas parecem tão motivadas à realização e outras parecem simplesmente "acompanhar a corrida".

5. **Compare e diferencie as teorias sobre motivação para realização.**
As teorias da motivação para realização incluem (a) a teoria de necessidade de realização, (b) a teoria da atribuição, (c) a teoria do alcance dos objetivos e (d) a teoria de motivação de competência. Juntas, essas teorias sugerem que atletas com altos e baixos níveis de realização podem ser diferenciados por motivos, pelas tarefas que escolhem para serem avaliados, pelo esforço que exercem durante competição, pela persistência e pelo desempenho. Atletas com altos níveis de realização geralmente adotam objetivos voltados ao domínio (tarefa) e à abordagem e têm percepções elevadas de sua capacidade e controle. Atribuem o sucesso a fatores estáveis e internos, como alta capacidade, e atribuem o fracasso a fatores instáveis e controláveis, como baixo esforço. Atletas com baixos níveis de realização, por sua vez, costumam ter baixa percepção de capacidade e controle, julgam-se mais em relação a objetivos voltados ao resultado, concentram-se em objetivos de esquiva e atribuem o sucesso à sorte ou à facilidade da tarefa (fatores externos, incontroláveis). Atribuem o fracasso à baixa capacidade (um atributo interno, estável). Caracterizam-se ainda por uma visão institucional de realização.

6. **Explique como se desenvolve a motivação para realização.**
A motivação para realização e a competitividade, sua contrapartida específica ao esporte, desenvolvem-se por estágios que incluem (a) um estágio autônomo, em que o indivíduo se concentra no domínio de seu ambiente, (b) um estágio de comparação social, em que o indivíduo se compara com outros e (c) um estágio integrado, em que o indivíduo se concentra tanto na própria melhora como usa a comparação social. Seu objetivo é atingir um estágio autônomo, integrado e saber quando é apropriado competir e comparar-se socialmente, bem como quando adotar um foco de comparação autorreferenciado.

7. **Utilize princípios da motivação para realização a fim de orientar a prática.**
Pais, professores e técnicos influenciam significativamente a motivação para realização das crianças e podem criar atmosferas que intensifiquem essa realização e neutralizem a impotência aprendida. Podem melhor fazer isso (a) reconhecendo influências interacionais na motivação para realização, (b) enfatizando objetivos de tarefa individuais e diminuindo objetivos de resultado, (c) monitorando as atribuições feitas por aqueles com quem você trabalha e fornecendo *feedback* atribucional apropriado, (d) ensinando os participantes a fazerem atribuições adequadas, (e) explicando aos participantes quando é adequado competir e comparar-se socialmente e quando é apropriado adotar um foco autorreferenciado e (f) facilitando percepções de competência e controle.

TERMOS-CHAVE

motivação
direção do esforço
intensidade do esforço
visão centrada no traço (visão centrada no participante)
visão centrada na situação
visão interacional
motivação para realização
competitividade
teoria da necessidade de realização
probabilidade de sucesso
valor de incentivo do sucesso
tendência resultante (tendência comportamental)
teoria da atribuição
estabilidade
lócus de causalidade
lócus de controle
teoria das metas de realização
orientação à meta de resultado (orientação à meta competitiva, orientação para o ego)
orientação à meta de tarefa (orientação à meta de domínio)
visão institucional
foco incremental
teoria da motivação para competência
impotência aprendida

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Explique os aspectos de direção e intensidade da motivação.
2. Identifique três visões gerais de motivação. Qual delas deveria ser usada para orientar a prática?
3. Descreva cinco diretrizes fundamentais de motivação para a prática profissional.
4. Quais são os principais motivos que as pessoas têm para praticar esportes? Quais seus principais motivos para praticar atividades físicas?
5. Como a motivação para a realização influencia o comportamento do participante?
6. Explique e diferencie as quatro teorias que explicam a motivação para a realização.
7. O que são atribuições? Por que são importantes para ajudar-nos a compreender a motivação para a realização em situações de esportes e exercícios?
8. Diferencie uma orientação de objetivo de resultado (competitiva) e uma orientação de objetivo de tarefa (domínio). Qual delas deve ser mais enfatizada em situações esportivas, de educação física e de exercício? Por quê?
9. Identifique os três estágios de motivação para realização e competitividade. Por que são importantes?
10. Discuta como o *feedback* atribucional de um professor ou técnico influencia a realização do participante. O que é impotência aprendida? Por que é importante?

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Liste pelo menos três formas de entender melhor os motivos de uma pessoa para a participação em esportes e em atividade física.
2. Crie um programa para eliminar a impotência aprendida em participantes. Indique de que forma você incentivaria uma atmosfera motivacional adequada.

4

Ativação, estresse e ansiedade

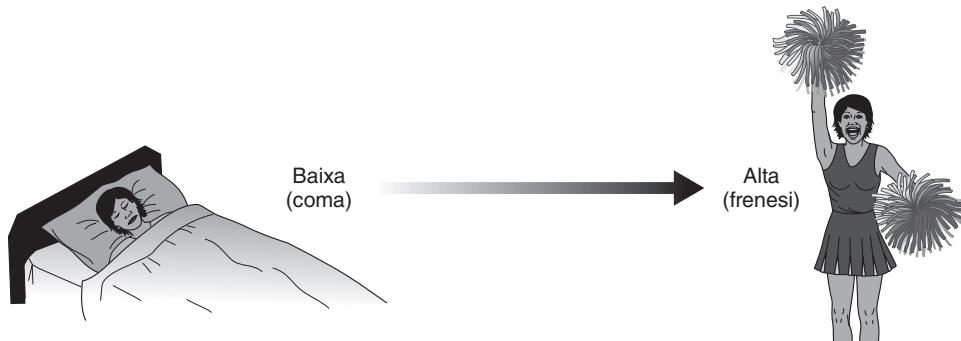
Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Discutir a natureza do estresse e da ansiedade (o que são e como são medidos)
2. Identificar as principais fontes de ansiedade e estresse
3. Explicar como e por que as emoções relacionadas à ativação e à ansiedade afetam o desempenho
4. Comparar e diferenciar formas de regular ativação, estresse e ansiedade

Jason chega para rebater no final do último tempo com duas bolas fora e dois homens na base. Com uma rebatida, seu time vencerá o campeonato estadual; com uma bola fora, o time perderá o maior jogo da temporada. Jason posiciona-se no lugar do batedor; seu coração está aos saltos, ele sente algo estranho no estômago e não consegue manter a concentração. Pensa, então, no que uma vitória significará para seu time e no que as pessoas pensarão dele se não rebater. Cravando as travas da chuteira na terra, Jason aperta o bastão, faz uma pequena oração e aguarda o primeiro arremesso.

Se você pratica esporte, provavelmente já enfrentou a grande ativação e ansiedade de situações como a de Jason. Analise a citação a seguir, de Bill Shanky, ex-gerente do Liverpool Football Club, relativa à importância de vencer e perder num esporte competitivo:

> **Há pessoas que acham que o futebol é coisa de vida ou morte. Não sou assim. Posso assegurar a elas que ele é muito mais importante que isso. (Shanky, 1981)**

Ainda que a pressão seja bastante real em locais de serviços de emergência e militares, onde vida e morte podem realmente estar nas mãos das decisões de alguém, em suas habilidades de enfrentamento e desempenho eventual (Janelle e Hatfield, 2008), sucesso e fracasso em esportes competitivos – especialmente nos níveis mais elevados – também podem produzir extrema ansiedade. A história está repleta de atletas que tiveram desempenhos extraordinários sob pressão (ver o Capítulo 11 que aborda a resistência mental) e atletas que tiveram péssimo desempenho (ver o Capítulo 16, que aborda o ato de "amarelar"). Não surpreende que a relação entre ansiedade competitiva e desempenho constitui um dos assuntos mais debatidos e pesquisados na psicologia do esporte (revisões podem ser encontradas em Hanton, Neil e Mellalieu, 2008, 2011). Psicólogos do esporte e do exercício há muito estudam as causas e os efeitos da ativação, do estresse e da ansiedade no ambiente esportivo competitivo e em outras áreas de atividade física. Muitos profissionais da saúde estão interessados nos benefícios fisiológicos e psicológicos do exercício regular. O exercício praticado regularmente diminuiu o nível de estresse? Pacientes com graves transtornos de ansiedade se beneficiam de treinamento aeróbico intensivo, necessitando de menos medicação? Para pessoas que tiveram uma péssima experiência na água, imagine como pode ser estressante aprender a nadar. Como os professores podem reduzir essa ansiedade?

Definindo ativação e ansiedade

Embora muitas pessoas usem os termos *ativação*, *estresse* e *ansiedade* indiferentemente, os psicólogos do esporte e do exercício consideram importante diferenciá-los. Eles usam definições precisas para os fenômenos que estudam para ter uma linguagem comum, reduzir confusões e diminuir a necessidade de longas explicações.

Ativação

Ativação é uma combinação de atividades fisiológicas e psicológicas em uma pessoa e refere-se a dimensões de intensidade da motivação em determinado momento. A intensidade da ativação ocorre ao longo de um *continuum* (Figura 4.1), variando de nem um pouco exci-

FIGURA 4.1 O *continuum* de ativação.

tado (isto é, comatoso) a completamente excitado (isto é, frenético; ver Gould, Greenleaf e Krane, 2002). Indivíduos altamente ativados ficam mental e fisicamente excitados; têm batimentos cardíacos, respiração e sudorese aumentados. A ativação não está automaticamente associada a eventos agradáveis ou desagradáveis. Você pode ficar altamente excitado ao saber que ganhou 10 milhões de dólares. Poderia ficar igualmente excitado ao saber da morte de uma pessoa querida.

Ansiedade

Ansiedade, genericamente falando, é um estado emocional negativo caracterizado por nervosismo, preocupação e apreensão, associado à ativação ou à excitação do corpo. (Ainda que a ansiedade seja percebida como negativa ou desagradável, não influencia necessariamente o desempenho de forma negativa; isso é abordado mais adiante neste capítulo). Em situações esportivas, ansiedade tem a ver com "um estado psicológico desagradável em reação a estresse percebido a respeito de desempenho de uma tarefa sob pressão" (Cheng, Hardy e Markland, 2009, p. 27). A ansiedade tem um componente de pensamento (como preocupação e apreensão) chamado de **ansiedade cognitiva**. Apresenta também um componente de **ansiedade somática**, que é o grau de ativação física percebida. Além da diferenciação entre ansiedade cognitiva e somática, outra diferença importante a fazer é entre estado de ansiedade e traço de ansiedade.

PONTOS-CHAVE

- Ativação é uma excitação fisiológica e psicológica geral, variando em um *continuum* de sono profundo a intensa excitação.
- Ansiedade é um estado emocional negativo em que sentimentos de nervosismo, preocupação e apreensão são associados à ativação ou excitação do corpo.

Estado de ansiedade

Às vezes nos referimos à ansiedade como um componente *estável* da personalidade; outras, usamos o termo para descrever um estado de humor *variável*. **Estado de ansiedade** refere-se ao componente de humor em constante variação. É definido mais formalmente como um estado emocional "caracterizado por sentimentos subjetivos de apreensão e tensão, conscientemente percebidos, acompanhados por ou associados com ativação ou excitação do sistema nervoso autônomo" (Spielberger, 1966, p. 17). Exemplicando, o nível de estado de ansiedade de uma jogadora altera-se de um momento para outro durante um jogo de basquetebol. Ela pode ter um nível levemente elevado de ansiedade (sentindo-se um pouco nervosa e percebendo as batidas do coração) antes da bola ao alto, um nível mais baixo depois de entrar no ritmo do jogo e, então, um nível extremamente alto (sentindo-se muito nervosa, com o coração acelerado) nos minutos finais de uma disputa acirrada.

Estado de ansiedade cognitiva diz respeito ao grau em que a pessoa se preocupa ou tem pensamentos negativos, enquanto **Estado de ansiedade somática** refere-se às mudanças de momento a momento na ativação fisiológica percebida. O estado de ansiedade somática não é necessariamente uma mudança na ativação física da pessoa, e sim sua percepção dessa mudança. Pesquisas recentes sugerem a existência de um **controle percebido**, ou componente de regulação do estado de ansiedade; isto é, o grau em que a pessoa acredita ter os recursos e a capacidade de enfrentar os desafios é também um elemento importante do estado de ansiedade (Cheng, Hardy e Markland, 2009).

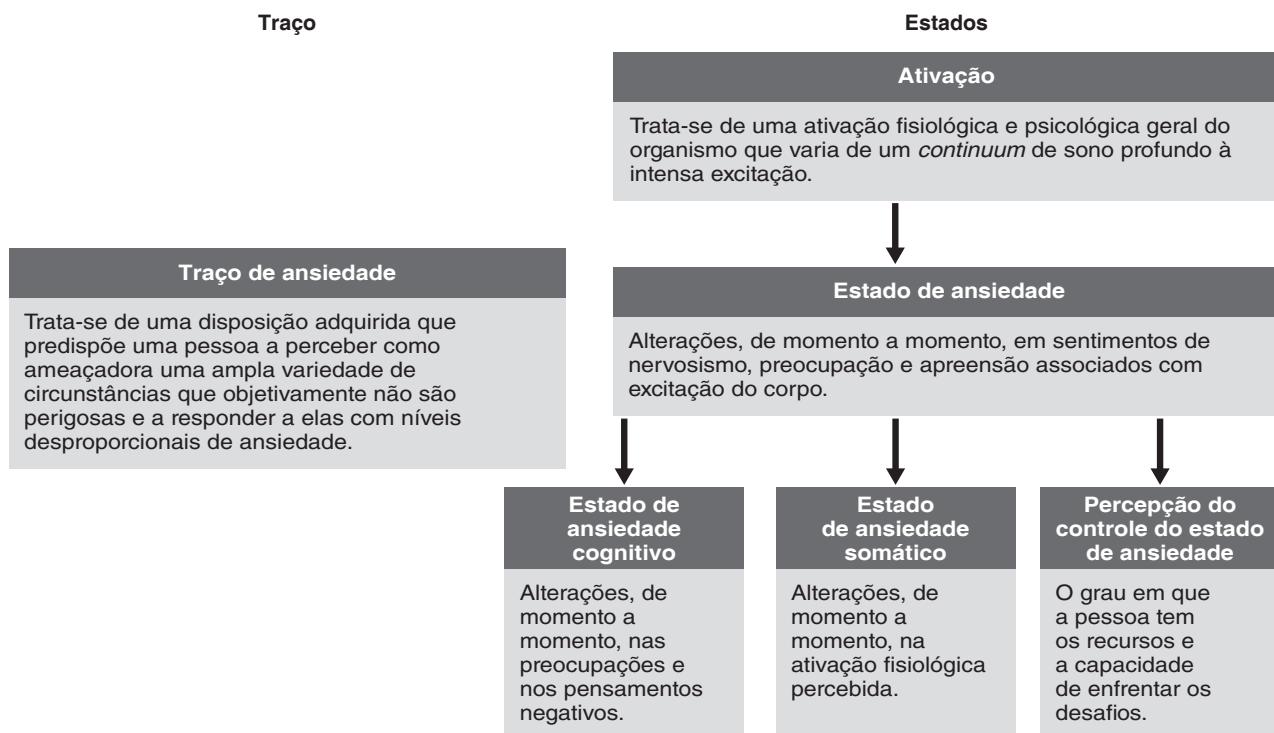
PONTO-CHAVE O estado de ansiedade é um estado emocional temporário e altamente variável, de sentimentos conscientemente percebidos de apreensão e tensão, associados à ativação do sistema nervoso autônomo.

Traço de ansiedade

Ao contrário do estado de ansiedade, o **traço de ansiedade** faz parte da personalidade, sendo uma tendência ou disposição comportamental adquirida que influencia o comportamento. Em particular, o traço de ansiedade predispõe o indivíduo a perceber como ameaçadoras uma ampla variedade de circunstâncias que objetivamente podem não ser de fato perigosas, física ou psicologicamente. A pessoa responde a essas circunstâncias com reações ou níveis de estado de ansiedade, desproporcionais em intensidade e magnitude ao perigo objetivo (Spielberger, 1966, p. 17).

Por exemplo: dois jogadores de futebol com habilidades físicas iguais podem ser colocados sob idêntica pressão (como bater um pênalti ao final do jogo) e, contudo, ter reações de estado de ansiedade inteiramente diferentes devido às suas personalidades (ou seja, seus níveis de traço de ansiedade). Rick é mais tranquilo (baixo traço de ansiedade) e não considera que bater um pênalti que pode vencer o jogo seja algo excessivamente ameaçador. Portanto, ele não experimenta um estado de ansiedade mais intenso do que o esperado em tal situação. Ted, entretanto, tem elevado traço de ansiedade; assim, considera a chance de bater (ou, em sua visão, de perder) um pênalti como muito ameaçadora. Ele experimenta tremendo estado de ansiedade – muito mais intenso do que o esperado na situação.

Concluindo, como o estado de ansiedade, o traço de ansiedade tem componentes diferentes. Por exemplo, a Sport Anxiety Scale, originalmente desenvolvida por Smith, Smoll e Schutz (1990) e atualizada e ampliada para atletas jovens (a Sport Anxiety Scale-2; SAS-2) (Smith, Smoll, Cumming e Grossbard, 2006) é uma das medidas mais utilizadas na especialidade e divide o traço de ansiedade em três componentes, bem como um escore total. Os três componentes incluem traço de ansiedade somático (o grau em que uma pessoa costuma perceber sintomas físicos aumentados, como tensão muscular), traço de ansiedade cognitivo (o grau em que uma pessoa costuma se preocupar ou tem autodúvidas) e a ruptura de concentração (o grau em que a pessoa costuma ter a concentração interrompida durante uma competição). Veja a Figura 4.2 para um resumo das inter-relações entre ativação, traço de ansiedade e estado de ansiedade.

PONTO-CHAVE O traço de ansiedade é uma disposição comportamental de perceber como ameaçadoras circunstâncias que objetivamente podem não ser perigosas e de, assim, responder a elas com estado de ansiedade desproporcional. Pessoas com traço de ansiedade elevado costumam ter mais estado de ansiedade em situações de avaliação e naquelas altamente competitivas, comparativamente às pessoas com traço de ansiedade mais baixo.

Medindo ativação e ansiedade

Psicólogos do esporte e do exercício medem a ativação, o estado de ansiedade e o traço de ansiedade de várias formas fisiológicas e por meio de medidas psicológicas. Para medir a ativação, eles observam mudanças nos seguintes sinais fisiológicos: frequência cardíaca, respiração, condutividade cutânea (registrada em um medidor de voltagem) e bioquímica (usada para avaliar alterações em substâncias como as catecolaminas). Também observam como as pessoas classificam seus níveis de ativação, usando com uma série de afirmações (como "meu coração está pulando", "sinto-me animado"), usando escalas numéricas que variam de baixo a alto. Essas escalas são chamadas de **medidas de autorrelato** de ativação e ansiedade.

Para medir o estado de ansiedade, os psicólogos usam medidas de autorrelato globais e multidimensionais. Nas medidas globais, as pessoas classificam o quanto se sentem nervosas usando **escalas de autorrelato** de baixo a alto. Um escore total é calculado pela soma dos escores de itens individuais. As medidas de autorrelato multidimensionais são usadas quase da mesma maneira, mas as pessoas classificam o nível de sua preocupação (estado de ansiedade cognitivo) e quanto estão fisiologicamente ativadas (estado de ansiedade somático), mais uma vez usando escalas de autorrelato que variam de baixo a alto. Escores de subescala para a ansiedade cognitiva e somática são obtidos pela soma dos escores dos itens que representem cada tipo de estado de ansiedade. Escalas específicas ao esporte, que medem o estado de ansiedade no esporte, foram criadas para um melhor prognóstico do estado de ansiedade das pessoas em situações de esporte competitivo. Um exemplo é o amplamente empregado Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2) (Martens, Vealey e Burton, 1990), mostrado na página 75.

Psicólogos também usam autorrelatos globais e multidimensionais para medir o traço de ansiedade. Os formatos dessas medidas são semelhantes aos das avaliações de estado de ansiedade, mas, em vez de as pessoas classificarem seu grau de ansiedade naquele momento, respondem a como "normalmente" se sentem. Escalas de traço de ansiedade específicas ao esporte foram criadas; um exemplo é a SAS-2 antes referida (Smith et al., 2006). Para melhor entender as diferenças entre estado de ansiedade cognitivo, estado de ansiedade somático e traço de ansiedade no esporte, responda às perguntas-modelo das escalas de autorrelato CSAI-2 e SAS-2.

Existe uma relação direta entre os níveis de traço de ansiedade e estado de ansiedade de uma pessoa. As pesquisas mostram, com consistência, que aqueles que obtêm escores altos nas medidas de traço de ansiedade

FIGURA 4.2 As inter-relações entre ativação, traço de ansiedade e estado de ansiedade.

também têm mais estado de ansiedade em situações de avaliação e altamente competitivas. Entretanto, essa relação não é perfeita. Uma atleta com traço de ansiedade muito alto pode ter uma extraordinária experiência em determinada situação e, por isso, deixa de perceber uma ameaça e não apresentar elevado estado de ansiedade correspondente. Da mesma forma, algumas pessoas com traço de ansiedade elevado aprendem habilidades de enfrentamento que ajudam a reduzir o estado de ansiedade que experimentam em situações de ava-

Emoções e psicologia do esporte e do exercício

Embora ativação e ansiedade sejam o foco deste capítulo, é importante observar que muitos psicólogos do esporte e do exercício começaram a estudar várias emoções em atletas e praticantes de exercícios. No Capítulo 17, por exemplo, examinamos como a participação em atividades físicas influencia uma gama de emoções dos participantes, como depressão, ansiedade e prazer; mais adiante neste capítulo, abordaremos como as emoções associadas à ativação e à ansiedade têm relação com o desempenho atlético. Pense a respeito. Você se frustra ao cometer um erro ou sente prazer diante de um bom desempenho ao praticar seu esporte preferido. Também sente menos ansiedade após o exercício ou menos receios por algum desafio a enfrentar. Emoções estão em todo o lugar em situações de exercício e esporte. Um dos desafios enfrentados por psicólogos do esporte ao estudar emoções é sua definição e diferenciação de fenômenos relacionados, como estados de humor e sensações. Gill e Williams (2008) indicam que **emoções** são fenômenos complicados, "estados de sentimentos de curta duração que ocorrem em resposta aos eventos" vividos por alguém. Englobam componentes fisiológicos e psicológicos e têm desdobramentos mais como processo que como evento episódico estático. Por outro lado, Jones (2012) propôs que estados de humor são mais permanentes, menos intensos que uma emoção, em que a pessoa desconhece as causas dos sentimentos. Apesar dessas distinções, os limites entre estado de humor e emoção costumam ser indistintos, em especial quando uma pessoa não consegue diferenciar sentimentos desencadeados em resposta a eventos específicos (emoções) e os já presentes como parte de um estado de humor subjacente.

O maior pesquisador nessa área, o psicólogo Richard Lazarus (2000), definiu emoção como "uma reação psicofisiológica organizada a relações constantes no ambiente, mais comumente, embora nem sempre, interpessoais ou sociais", envolvendo experiências subjetivas, ações ou impulsos observáveis para a ação e alterações fisiológicas. Por fim, emoções podem ser positivas (tal como prazer) e negativas (como vergonha). Emoções comuns incluem raiva, ansiedade, receio, culpa, vergonha, tristeza, inveja, ciúme, alegria, orgulho, alívio, esperança, amor, gratidão e compaixão (Lazarus, 2000). À medida que avançarmos neste livro, você aprenderá a respeito de como muitas dessas emoções influenciam ou são influenciadas pela participação em atividades esportivas e físicas.

liação. Contudo, de maneira geral, conhecer o nível de traço de ansiedade de uma pessoa costuma ser útil para prever como ela reagirá à competição, à avaliação e a condições ameaçadoras.

Para complicar as coisas, sabemos, a partir de relatos e pesquisas (como de Butt, Weinberg e Horn, 2003) que a ansiedade pode oscilar ao longo de uma competição. É comum ouvirmos, por exemplo, que jogadores de futebol americano dizem ter muita ansiedade antes da competição, algo que se acomoda após a primeira jogada. (Interessante é o fato de parecer que níveis de ansiedade somática se reduzem rapidamente quando começa um torneio, mas os níveis de ansiedade cognitiva alteram-se durante a competição.) Outros jogadores de futebol relataram não ter sentido ansiedade durante o jogo; seu nível de ansiedade, entretanto, elevou-se demais quando tiveram disputa por pênaltis, no final de um jogo. Medidas futuras precisam levantar dados sobre tais mudanças na ansiedade, ainda que seja difícil fazer isso durante um torneio. Uma estratégia possível seria a medida retrospectiva das alterações na ansiedade. Há pesquisas indicando que os atletas são bastante bons avaliadores de seus níveis de estado ansioso após um acontecimento (Hanin e Syrja, 1996). Por exemplo, pode ser solicitado a atletas, uma hora após o final do jogo, que relatem como se sentiram em momentos diferentes dele.

Definindo estresse e entendendo o processo de estresse

O **estresse** é definido como "um desequilíbrio substancial entre demanda (física e/ou psicológica) e capacidade

Competitive State Anxiety Inventary-2

A seguir são apresentadas diversas afirmações de atletas ao descreverem seus sentimentos antes de uma competição. Para fins desse exercício, pense numa competição de que você próprio tenha participado. Leia cada afirmação e circule o número adequado à direita dela para indicar como você se sentiu neste momento. Não há respostas certas ou erradas. Não perca muito tempo em cada afirmação, mas escolha a resposta que melhor descreva seus sentimentos naquele dado momento.

	Nem um pouco	Um pouco	Moderadamente	Muito
1. Estou preocupado com esta competição.	1	2	3	4
2. Sinto-me nervoso.	1	2	3	4
3. Sinto-me inquieto.	1	2	3	4
4. Sinto-me inseguro.	1	2	3	4
5. Sinto-me agitado.	1	2	3	4
6. Sinto-me confortável.	1	2	3	4
7. Estou preocupado com a possibilidade de não me sair tão bem nesta competição quanto poderia.	1	2	3	4
8. Meu corpo está tenso.	1	2	3	4
9. Sinto-me confiante.	1	2	3	4

Sports Anxiety Scale-2 (SAS-2): uma medida do traço de ansiedade

A seguir são apresentadas várias declarações usadas por atletas para descrever pensamentos e sentimentos antes de uma competição e durante a mesma. Leia cada declaração e circule o número à direita da declaração indicativo de como você costuma se sentir antes de uma competição e durante o evento. Há atletas que acham que não devem admitir sentimentos de nervosismo ou preocupação, mas tais reações são, na verdade, muito comuns, mesmo entre atletas profissionais. Para ajudar-nos a entender melhor as reações às competições, solicitamos que você partilhe suas reais reações. Não há respostas certas ou erradas. Não perca muito tempo em cada questão.

Declaração	Nem um pouco	Um pouco	Moderadamente	Muito
1. Meu corpo fica tenso.	1	2	3	4
2. Preocupo-me em jogar mal.	1	2	3	4
3. Não consigo pensar com clareza durante o jogo.	1	2	3	4
4. Meu estômago fica "embrulhado".	1	2	3	4
5. É difícil concentrar-me no jogo.	1	2	3	4
6. Preocupo-me que possa prejudicar os outros.	1	2	3	4

de resposta, sob condições em que deixar de satisfazer tal demanda tem importantes consequências" (McGrath, 1970, p.20). Trata-se de um processo, uma sequência de eventos, que levará a determinado fim. De acordo com um modelo simples proposto por McGrath, o estresse consiste em quatro estágios inter-relacionados, apresentados na Figura 4.3: demanda ambiental, percepção da demanda, resposta de estresse e consequências comportamentais. Descrevemos brevemente aqui cada estágio.

PONTO-CHAVE Ocorre estresse quando há um desequilíbrio substancial entre as demandas físicas e psicológicas impostas a um indivíduo e sua capacidade de resposta, em condições nas quais a falha em satisfazer a essas demandas tem consequências importantes.

Estágio 1: Demanda ambiental

No primeiro estágio do processo de estresse, algum tipo de demanda é imposto a um indivíduo. A demanda pode ser física ou psicológica, tal como uma estudante de educação física ter que executar uma habilidade de voleibol recém-aprendida na frente da turma, ou quando os pais pressionam um jovem atleta a vencer uma competição.

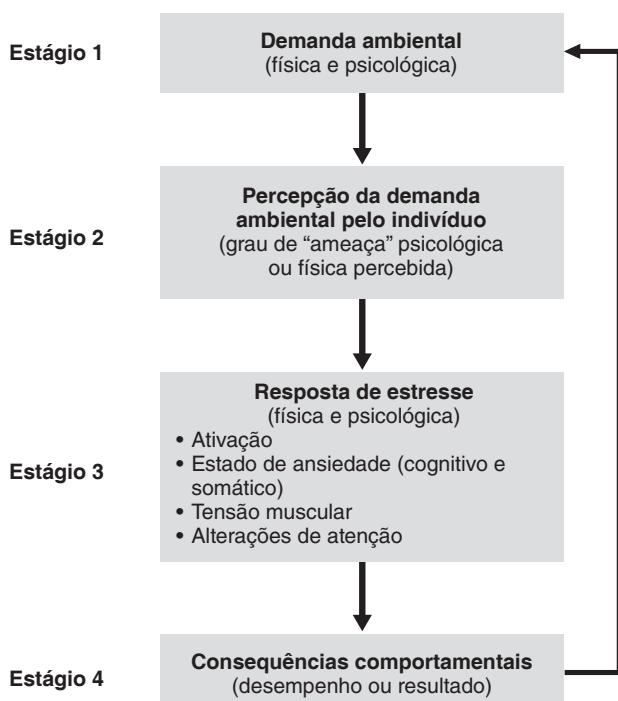



FIGURA 4.3 Os quatro estágios do processo de estresse.

Estágio 2: Percepção da demanda

O segundo estágio do processo de estresse é a percepção individual da demanda física ou psicológica. As pessoas não percebem as demandas exatamente da mesma forma. Por exemplo: dois alunos de oitava série podem encarar a obrigação de demonstrar uma habilidade de voleibol recém-aprendida diante da turma de forma bastante diferente. Maya pode apreciar a atenção de estar diante da turma, enquanto Issaha pode sentir-se ameaçada. Ou seja, Issaha percebe um desequilíbrio entre as demandas impostas a ela (ter que demonstrar em frente à classe) e sua capacidade de satisfazer àquela exigência. Maya não percebe tal desequilíbrio, ou o percebe apenas em um grau que não chega a ser ameaçador.

O nível de traço de ansiedade de uma pessoa influencia como ela percebe o mundo. As pessoas com traço de ansiedade muito elevado tendem a perceber mais situações (especialmente avaliadoras e competitivas) como ameaçadoras do que pessoas com um traço de ansiedade mais baixo. Por isso, o traço de ansiedade é uma influência importante no Estágio 2 do processo de estresse.

Estágio 3: Resposta de estresse

O terceiro estágio do processo de estresse consiste nas respostas físicas e psicológicas do indivíduo à percepção da situação. Se a percepção da pessoa do desequilíbrio entre a demanda e sua capacidade de resposta a faz sentir-se ameaçada, o resultado será um aumento do estado de ansiedade, trazendo com ele preocupação (estado de ansiedade cognitivo), maior ativação fisiológica (estado de ansiedade somático), ou ambos. Outras reações, tais como alterações na concentração e aumento da tensão muscular, acompanham o aumento do estado de ansiedade.

Estágio 4: Consequências comportamentais

O quarto estágio é o comportamento real do indivíduo sob estresse. Se um aluno de voleibol perceber um desequilíbrio entre a sua capacidade e a demanda e sentir aumento da ansiedade, seu desempenho se deteriorará? Ou o elevado estado de ansiedade aumenta a intensidade do esforço, melhorando, assim, o desempenho?

O estágio final do processo de estresse realimenta-se no primeiro. Se um aluno se sentir excessivamente ameaçado e se sair mal diante dos colegas, estes poderão rir; essa avaliação social negativa passará a ser uma demanda adicional sobre a criança (Estágio 1). O processo de estresse, então, torna-se um ciclo contínuo (ver Figura 4.3).

Implicações práticas

O processo de estresse tem inúmeras implicações práticas. Se a especialista em condicionamento físico de uma empresa fosse chamada pelo diretor de recursos humanos para ajudar a desenvolver um programa de controle do estresse para os funcionários, por exemplo, o Estágio 1 do modelo sugeriria que ela determinasse quais são as demandas impostas aos empregados (tal como cargas de trabalho aumentadas, exigências de prazos irreais, planos de viagem confusos). Uma análise do Estágio 2 poderia levá-la a questionar quem está experimentando ou percebendo o maior estresse (tais como indivíduos em certos departamentos ou com certos cargos ou aqueles com dadas disposições de personalidade). Já o Estágio 3 exigiria um estudo das reações dos empregados ao estresse aumentado: estado de ansiedade somático, estado de ansiedade cognitivo ou problemas de atenção e concentração. A análise do Estágio 4 enfocaria o comportamento subsequente dos empregados que sentem o aumento do estresse, tais como maior número de faltas ao trabalho, produtividade reduzida ou menor satisfação no trabalho. Entendendo esse ciclo de estresse, a especialista em condicionamento físico direcionaria seu empenho na redução do estresse. Poderia sugerir atividades físicas (mais provavelmente no Estágio 3) ou outros meios de controle do estresse (como seminários de gerenciamento do tempo, planos de trabalho reestruturados). Ela agora tem uma melhor compreensão das causas e das consequências específicas do estresse, o que lhe permite planejar atividades mais efetivas para controlá-lo.

Identificando as fontes de estresse e ansiedade

Há literalmente milhares de fontes específicas de estresse. Os psicólogos do exercício também demonstraram que acontecimentos importantes na vida, como mudança de emprego ou morte de familiar, bem como os aborrecimentos cotidianos, como pane no carro ou problema com um colega de trabalho, causam estresse e afetam a saúde física e mental (Berger, Pargman e Weinberg, 2007). Em atletas, os estressores incluem preocupação com o desempenho até o máximo da capacidade, questionamento do próprio talento e seleção do time; questões ambientais, como custos financeiros, viagens e tempo necessário para treinamento; questões organizacionais, como liderança e comunicação; perigo físico; comportamentos de comunicação pessoal negativos dos técnicos e relacionamentos ou experiências traumáticas fora do esporte, como morte de um membro da família ou relacionamentos interpessoais negativos (Dunn e Syrotuik, 2003; Noblet e Gifford, 2002; Woodman e Hardy, 2001a). McKay, Niven, Lavallee e White (2008) concluíram, recentemente, que os atletas passam por um grupo central de estresse ou fontes de tensão que incluem preocupações competitivas, pressão para o desempenho, demandas do estilo de vida e aspectos negativos de relacionamentos interpessoais. Gould, Udry, Bridges e Beck (1997a) também verificaram que atletas de elite lesionados experimentavam fontes de estresse psicológicas (como medo, esperanças e sonhos destruídos), físicas, médicas ou relacionadas à reabilitação, financeiras e profissionais, além de oportunidades perdidas fora do esporte (como impossibilidade de visitar um outro país com o time).

Pesquisadores examinaram ainda fontes de estresse para treinadores, inclusive tópicos como comunicação com os atletas, recrutamento, pressão de desempenhar tantos papéis e falta de controle sobre o desempenho dos atletas (Frey, 2007). Além disso, fontes de estresse em treinadores oficiais incluem decisões polêmicas de árbitros, confrontos com os técnicos, dificuldades de trabalho com um parceiro oficial e abuso físico (Dorsch e Paskevich, 2007; Voight, 2009). Para concluir, a pressão dos pais (em especial com atletas jovens) é uma fonte tradicional de estresse, embora um estudo recente tenha descoberto que a atmosfera em que a pressão é percebida é capaz de alterar seus efeitos (O´Rourke, Smith, Smoll e Cumming, 2011). De forma específica, os pesquisadores descobriram que pressão demasiada numa atmosfera altamente motivada do ego (isto é, foco no resultado) aumentam as percepções de ansiedade, mas alta pressão em uma alta atmosfera motivacional de domínio (isto é, foco no aperfeiçoamento) reduz as percepções de ansiedade. As várias fontes específicas de estresse para quem participa em atividades esportivas e de exercício localizam-se em algumas categorias genéricas, determinadas tanto pela situação quanto pela personalidade.

Fontes de estresse situacionais

Há duas fontes de estresse situacionais comuns. Essas áreas gerais são a importância dada a um evento ou competição e a incerteza que cerca o resultado do evento (Martens, 1987b).

Importância do evento

Em geral, quanto mais importante for o evento, mais gerador de estresse ele será. Portanto, um jogo que define um campeonato é mais estressante do que um jogo normal da temporada, assim como enfrentar uma banca de examinadores na universidade é mais estressante do

que fazer um exame prático. Jogadores da liga juvenil de beisebol, por exemplo, foram observados toda vez que eram escalados para rebater durante toda a temporada de beisebol (Lowe, 1971). A frequência cardíaca dos batedores foi registrada enquanto estavam prestes a rebater, assim como seus maneirismos nervosos quando eram os próximos na fila de rebatedores. Foi avaliado o quanto a situação era crítica durante o jogo (bases ocupadas, duas bolas foras, último turno, escore apertado) e a importância do jogo para a classificação da equipe. Quanto mais crítica a situação, mais estresse e nervosismo os atletas exibiam.

PONTO-CHAVE Quanto mais importante um evento, mais gerador de estresse ele será. Quanto maior o grau de incerteza de um indivíduo em relação a um resultado ou aos sentimentos e às avaliações dos outros, maior o estado de ansiedade e o estresse.

Entretanto, a importância dada a um evento nem sempre é óbvia. Um evento aparentemente insignificante para a maioria das pessoas pode ser muito importante para outra. Por exemplo: um jogo de futebol normal da temporada pode não parecer particularmente importante para a maioria dos jogadores de uma equipe que já não tenha mais chances no campeonato. Contudo, pode ser da maior importância para determinado jogador que está sendo observado por um olheiro. Deve-se avaliar continuamente a importância que os participantes dão às atividades.

Incerteza

A incerteza é uma importante fonte situacional de estresse – e quanto maior a incerteza, maior o estresse. Frequentemente, não podemos fazer nada em relação a ela. Por exemplo: quando dois times mais ou menos parelhos vão competir, há uma incerteza máxima, mas pouco pode ou deve ser feito em relação a isso. Afinal, a essência do esporte é contrapor atletas e times mais ou menos parelhos. Entretanto, às vezes, professores, técnicos e profissionais da medicina do esporte criam incertezas desnecessárias ao não informar aos participantes sobre certos aspectos, como, aos atletas que iniciam o jogo, formas de evitar lesão ao aprenderem habilidades físicas de alto risco (como saltos na ginástica) ou o que o atleta deve esperar enquanto se recupera de uma grave lesão esportiva. Técnicos, professores e preparadores físicos devem ter consciência de que, mesmo sem se dar conta, podem criar incerteza nos participantes.

A incerteza não se limita ao campo ou ao ginásio. Atletas e praticantes de exercícios podem ter estresse como resultado de incerteza em suas vidas em geral. Um estudo de jogadores de futebol australianos, por exemplo, revelou que a incerteza sobre carreira, futuro após o futebol, transferências e conflitos profissionais e não profissionais eram fontes importantes de estresse (Noblet e Gifford, 2002). Da mesma forma, uma pessoa aposentada que se exercita pode ficar estressada devido à incerteza econômica resultante da inconstância do mercado de ações. Portanto, professores, técnicos e treinadores precisam entender a incerteza que pode estar ocorrendo na vida de um cliente ou atleta fora do contexto do esporte e do exercício.

Fontes pessoais de estresse

Algumas pessoas caracterizam certas situações como importantes e incertas, olhando-as com maior ansiedade que outras. Duas disposições de personalidade que consistentemente estão ligadas a reações de estado ansioso aumentadas são traço de ansiedade elevado e baixa autoestima (Scanlan, 1986). Uma terceira disposição de ansiedade importante, no contexto do exercício, é a ansiedade física social.

Traço de ansiedade

Conforme já discutido, o traço de ansiedade é um fator de personalidade que predispõe uma pessoa a encarar a competição e a avaliação social como mais ou menos ameaçadoras. Uma pessoa com elevado traço de ansiedade considera uma competição mais ameaçadora e geradora de ansiedade do que outra com traço de ansiedade mais baixo. Na verdade, pesquisas mostram que pessoas com altos traços ansiosos têm uma tendência cognitiva de captarem informações mais relacionadas a ameaças, numa mesma situação dos colegas com traços de ansiedade mais baixa.

PONTO-CHAVE Em atletas, traço de ansiedade elevado e baixa autoestima estão relacionados a níveis mais altos de reações do estado de ansiedade.

Autoestima

A autoestima também está relacionada a percepções de ameaça e a mudanças correspondentes no estado de ansiedade. Atletas com baixa autoestima, por exemplo, têm menos confiança e mais estado de ansiedade do que atletas com autoestima elevada. As estratégias para aumentar a autoconfiança são meios importantes de reduzir o grau de estado de ansiedade que os indivíduos experimentam.

Ansiedade física social

Ansiedade física social é uma predisposição de personalidade definida como "o grau de ansiedade de uma pessoa quando outros observam seus atributos físicos" (Hart, Leary e Rejeski, 1989). Reflete a tendência das pessoas de ficarem nervosas ou apreensivas quando seu corpo é avaliado (Eklund, Kelley e Wilson, 1997). Comparadas a pessoas sem esse tipo de ansiedade, aquelas com alta ansiedade física social relatam sentir mais estresse durante avaliações de condicionamento e ter mais pensamentos negativos em relação ao corpo. Também foi percebida a existência de uma relação negativa entre ansiedade física social e comportamento no exercício e capacidade física percebida (Hausenblas, Brewer e Van Raalte, 2004), e que a ansiedade física social tem relação com satisfação de necessidades, motivação para atividades físicas e comportamento (Brunet e Sabiston, 2009). Indivíduos com ansiedade física social elevada, portanto, tendem a evitar situações de condicionamento ou luta com motivação quando participam, pois receiam como os demais avaliarão seu físico. Mulheres, especialmente, são suscetíveis à ansiedade social física, uma vez que a cultura de nossa época dá ênfase exagerada ao corpo e ao grau de atração (Roper, 2012). Uma descoberta encorajadora é a de que intervenções na atividade física podem reduzir ansiedade física social nos participantes (Hausenblas et al., 2004). Quando conseguimos diminuir, por exemplo, a ansiedade física social das pessoas levando-as a se exercitarem com roupas menos reveladoras em lugar de roupas extremamente justas, é possível aumentar sua participação nas atividades físicas (Crawford e Eklund, 1994).

Relacionando ativação e ansiedade com desempenho

Uma das relações (positivas e negativas) mais instigantes que os psicólogos do esporte e do exercício estudam é aquela entre ativação, ansiedade e estados emocionais de um lado e desempenho do outro. A maioria de nós logo reconhece quando o nervosismo nos faz sentir vulneráveis e fora de controle. Mas como exatamente a ativação fisiológica e psicológica funcionam, dando vantagem a uma pessoa e prejudicando outra? Como pode acontecer que, mesmo em nosso próprio desempenho em uma única tarde, somos capazes de observar oscilações nos níveis de ansiedade e em seus efeitos?

Psicólogos do esporte e do exercício estudam a relação entre ansiedade e desempenho há décadas. Não chegaram a conclusões definitivas, mas esclareceram aspectos do processo que têm várias implicações para ajudar as pessoas a reagirem e a terem melhor desempenho – em vez de se deixarem abater e atuarem mal. Há mais ou menos 60 anos, os pesquisadores se concentravam na teoria do impulso, que foi mais tarde usada, nas décadas de 1960 e 1970, para explicar a facilitação social. No último quarto de século, os psicólogos consideraram a hipótese do U invertido mais convincente e, mais recentemente, propuseram algumas variações

© Pictures Alliance/Photoshot

Uniformes típicos de um esporte podem desencorajar a participação? Podem levar a ansiedade?

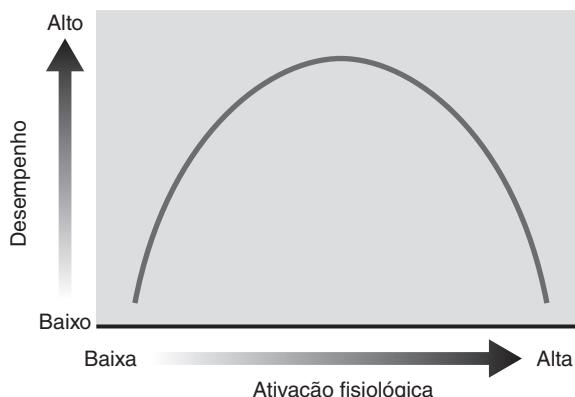
e hipóteses mais modernas, incluindo os conceitos de zonas de funcionamento ideal, teoria multidimensional da ansiedade, o fenômeno da catástrofe, a teoria da inversão e a visão da direção e intensidade da ansiedade. Discutiremos cada uma delas resumidamente.

Teoria do impulso

A princípio, os psicólogos entendiam o relacionamento entre ativação e desempenho como direto e linear (Spence e Spence, 1966). De acordo com essa visão, chamada de **teoria do impulso**, à medida que a ativação ou o estado de ansiedade de um indivíduo aumenta, também aumenta seu desempenho. Quanto mais alerta um atleta ficar, por exemplo, melhor atuará. Naturalmente, a maioria dos atletas é capaz de recordar situações nas quais ficaram visivelmente eufóricos ou ativados, com desempenhos mais insatisfatórios. Há pouco apoio acadêmico para a teoria do impulso (Mellalieu, Hanton e Flether, 2006).

Você deve se lembrar da teoria da facilitação social (o exemplo de uma teoria que usamos no Capítulo 1). Zajonc (1965) havia observado um padrão na forma aparentemente aleatória com que as pessoas, às vezes, têm melhor desempenho diante de uma plateia e, outras vezes, se saem pior. Ele observou que a presença de uma plateia causava um efeito positivo quando as pessoas realizavam tarefas que conheciam bem ou que eram simples, ao passo que, quando realizavam tarefas menos familiares ou mais complexas, seu desempenho era sofrível. A teoria da facilitação social de Zajonc defendia que uma plateia criava ativação no executante, o que prejudica o desempenho em tarefas difíceis ainda não aprendidas, mas ajuda no desempenho de tarefas bem aprendidas.

PONTO-CHAVE A teoria da facilitação social prevê que a presença de outras pessoas ajuda o desempenho em relação a habilidades bem aprendidas ou simples e inibe ou reduz o desempenho de tarefas não aprendidas ou complexas.

Não há necessidade de uma plateia para que ocorra a facilitação social. A teoria refere-se mais amplamente aos efeitos da presença de outros no desempenho, incluindo uma atuação conjunta (duas pessoas atuando ao mesmo tempo). Zajonc (1965) usou a teoria do impulso para demonstrar que a presença de outras pessoas aumenta a ativação (impulso) do executante, e essa ativação aumentada intensifica ou revela a resposta dominante daquele que desempenha (a forma mais provável de realizar a habilidade). Quando pessoas executam habilidades bem aprendidas ou simples (tal como exercícios abdominais), a resposta dominante é correta (desempenho positivo), e a ativação aumentada facilita o desempenho. Quando executam habilidades complexas ou não aprendidas (como um golfista novato aprendendo a bater uma bola de golfe), a presença de outras pessoas aumenta a ativação e costuma fazer com que a resposta dominante seja mais frequentemente incorreta (desempenho mais fraco). Portanto, a teoria da facilitação social prevê que uma plateia (isto é, a "ação conjunta" ou a presença de outras pessoas) inibe o desempenho em tarefas que são complexas ou não totalmente aprendidas e aumenta o desempenho em tarefas simples ou bem aprendidas.

Isso implica o desejo de eliminar plateias e avaliações o máximo possível em situações de aprendizagem. Por exemplo: se você estivesse ensinando séries de exercícios de rotina de ginástica, não gostaria de expor prematuramente as crianças a uma plateia. É fundamental que os instrutores eliminem ou diminuam a influência da plateia e de ações conjuntas em ambientes de aprendizagem, deixando o impulso o mais livre possível. Entretanto, quando os participantes estiverem realizando tarefas bem aprendidas ou simples, pode ser recomendável encorajar mais gente a assistir.

Embora as teorias do impulso e da facilitação social expliquem como uma plateia pode prejudicar o desempenho quando alguém está aprendendo novas habilidades, não explicam tão bem como uma plateia afeta o desempenho de habilidades bem aprendidas. Essas teorias prognosticam que, à medida que a ativação aumenta, o desempenho aumenta linearmente. Se isso fosse verdadeiro, poderíamos esperar que atletas altamente qualificados consistentemente se destacassem em todas as situações de alta pressão. Contudo, o nervosismo e o nó na garganta ocorrem até mesmo com atletas de elite. Por isso, podemos apenas concluir que, em se tratando de habilidades bem aprendidas, uma plateia pode, às vezes, melhorar o desempenho e, noutras vezes, inibi-lo. As visões apresentadas a seguir darão uma compreensão melhor de como o aumento da ativação ou da ansiedade influencia o desempenho em tarefas bem aprendidas. Além disso, "A Vantagem de Jogar em Casa: Mito ou Realidade" discute o que os pesquisadores da psicologia do esporte aprenderam sobre a vantagem de jogar no próprio campo, um tema relacionado tanto aos efeitos da plateia como à relação ansiedade-desempenho.

A hipótese do U invertido

Insatisfeitos com a teoria do impulso, muitos psicólogos do esporte voltaram-se para a **hipótese do U invertido** para explicar a relação entre estados de ativação e desempenho (Landers e Arent, 2010). Essa visão sustenta que com baixos níveis de ativação o desempenho fica abaixo do padrão (ver Figura 4.4); o praticante de exer-

FIGURA 4.4 O U invertido que mostra a relação entre ativação e desempenho.

cícios ou atleta não está preparado psicologicamente. À medida que a ativação aumenta, melhora o desempenho até um ponto ideal em que ocorre o melhor desempenho. Aumentos adicionais na ativação, entretanto, fazem o desempenho declinar. Essa visão é representada por um U invertido que reflete o alto desempenho com o nível ideal de ativação e um desempenho mais baixo com ativações baixas ou muito altas.

A maioria dos atletas e técnicos aceita as noções gerais da hipótese do U invertido. Afinal, a maior parte das pessoas já experimentou baixa ativação, ativação ideal e superativação. Mas, a despeito da aceitação da hipótese em geral e das evidências recentes que apoiam suas previsões em tarefas relativamente simples (Landers e Arent, 2010), ela tem sido alvo de críticas (Gould e Udry, 1994; Mellalieu et al., 2006). Os críticos questionam, justificadamente, a forma da curva de ativação, perguntando se a ativação ideal sempre ocorre no ponto médio do *continuum* de ativação, e questionam a natureza da própria ativação. Basicamente, o U invertido levou-nos o mais longe possível, mas agora precisamos de explicações mais claras. Como consequência, os psicólogos do esporte começaram a explorar novas visões, esperando entender de forma mais específica a relação ativação-desempenho.

Zonas individualizadas de desempenho ideal

Yuri Hanin, um famoso psicólogo russo do esporte, apresentou uma visão alternativa que ele chama de modelo de **zonas individualizadas de desempenho ideal** (Individualized Zones of Optimal Functioning – IZOF). Hanin (1980, 1986, 1997) verificou que atletas de elite apresentam uma zona de estado de ansiedade ideal na qual ocorrem seus melhores desempenhos. Fora dessa zona, ocorrem os piores desempenhos.

A visão IZOF de Hanin difere da hipótese do U invertido em dois pontos importantes. Primeiro, o nível ideal de estado de ansiedade nem sempre ocorre no ponto médio do *continuum;* na verdade, varia de um indivíduo para outro. Ou seja, alguns atletas têm uma zona de desempenho ideal na extremidade inferior do *continuum*, alguns na porção média e outros na extremidade superior (ver Figura 4.5). Segundo, o nível ideal de estado de ansiedade não é um único ponto, mas uma larga faixa. Portanto, técnicos e professores devem ajudar os participantes a identificar e atingir a zona ideal própria, específica, de ansiedade. Todavia, apesar do apoio ao modelo IZOF, há críticas pela falta de explicações dos motivos pelos quais os níveis individuais de ansiedade podem ser ideais ou prejudiciais para o desempenho (Woodman e Hardy, 2001b).

O modelo IZOF tem um bom apoio na literatura científica (Gould e Tuffey, 1996; Hanin, 2007). Além disso, Hanin (1997, 2000, 2007) ampliou a noção de IZOF para além da ansiedade, demonstrando como as zonas de desempenho ideal usam as diversas emoções e outros estados psicológicos, como determinação, afabilidade e preguiça. Ele concluiu que, para que ocorra o melhor desempenho, os atletas precisam de níveis ideais individualizados não apenas de estado de ansiedade, mas de várias outras emoções. A visão IZOF também defende a existência de emoções positivas (confiante, excitado) e negativas (receoso, nervoso) que incrementam o desempenho, bem como emoções positivas (calmo, à vontade) e negativas (intenso, incomodado) com uma influência disfuncional no desempenho. Trata-se de um desdobramento importante, porque admite que determinada emoção (como a raiva) pode ter uma associação positiva com o desempenho para uma pessoa e uma associação negativa com o desempenho para outra. Uma implicação importante para o treinamento no modelo IZOF é a de que os técnicos devem ajudar cada atleta a atingir a receita ideal de emoções necessárias para seu melhor desempenho.

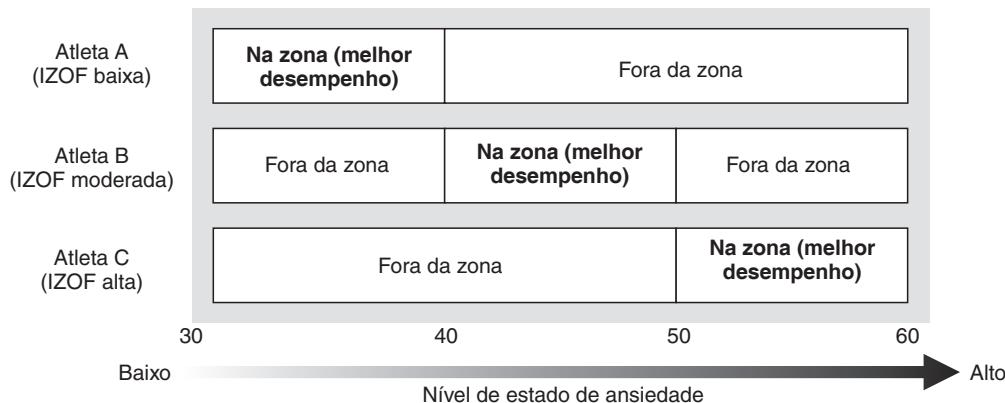
PONTO-CHAVE A zona de funcionamento ideal de uma pessoa pode estar na extremidade inferior, intermediária ou superior do *continuum* de estado de ansiedade.

Teoria da ansiedade multidimensional

A hipótese IZOF de Hanin não examinou se os componentes do estado de ansiedade (ansiedade somática e cognitiva) afetam o desempenho da mesma maneira. Geralmente se considera que esses componentes influenciam o desempenho de diferentes maneiras: ou seja, a ativação fisiológica (estado de ansiedade somático) e a preocupação (estado de ansiedade cognitivo) afetam di-

A vantagem de jogar em casa: mito ou realidade

Uma forma de os espectadores influenciarem o desempenho é oferecer apoio e encorajamento ao time da casa. De fato, em muitos esportes, os times lutam durante toda a temporada pelos melhores resultados para que possam ter a vantagem de jogar em casa durante a fase de decisão. Os times realmente vencem mais em casa do que fora dela?

As pesquisas mostram que os times realmente vencem mais em casa e que a vantagem é bastante pequena no futebol americano e no beisebol, mas bem grande no basquetebol e no hóquei. Visto que estes dois últimos esportes são praticados em locais fechados, em comparação com os estádios ao ar livre do beisebol e do futebol americano, é possível que a proximidade dos torcedores com a ação e o nível de ruído que geram em estádios fechados aumentem o desempenho dos jogadores. O fluxo contínuo de ação no hóquei e no basquetebol também pode facilitar o envolvimento emocional da multidão, e, assim, desempenhar um papel na motivação e no estímulo aos jogadores. O aumento do nível de envolvimento reflete-se no aumento do nível de ruídos e explosões emocionais, tal como as vaias aos árbitros ou aos treinadores adversários.

Apesar das evidências em apoio à vantagem de jogar em casa durante a temporada regular, outros resultados de pesquisas indicaram que tal vantagem pode se perder nos jogos eliminatórios e nas decisões. Na verdade, o mando de campo pode até mesmo se tornar uma desvantagem. Num estudo dos jogos decisivos (*playoffs*) do beisebol jogados de 1924 a 1982, Baumeister e Steinhilber (1984) descobriram que em séries com pelo menos cinco jogos, a equipe da casa venceu 60% dos dois primeiros jogos, mas apenas 40% dos dois últimos jogos. E nas 26 séries que chegaram a uma final e na decisão do sétimo jogo, o time da casa venceu apenas 38% das vezes. Para testar a capacidade de generalização desses resultados, uma análise semelhante foi realizada no basquetebol profissional. Os times da casa venceram 70% dos quatro primeiros jogos. Entretanto, durante o quinto e o sexto jogos, a porcentagem de vitória do time da casa foi de 46%, caindo para desanimadores 38% na decisão do sétimo jogo.

Portanto, a "vantagem" de jogar em casa passou a ser uma desvantagem à medida que os jogos se tornavam mais críticos e a pressão aumentava. Foram obtidas estatísticas de jogos para determinar como e os motivos disso. Tanto no beisebol quanto no basquetebol, o desempenho do time visitante permaneceu razoavelmente constante durante todo o campeonato. Entretanto, o time da casa teve uma diminuição significativa no desempenho à medida que os jogos se tornavam mais críticos, cometendo mais erros no beisebol e convertendo menos lances livres no basquetebol. Basicamente, os times da casa ficavam paralisados sob pressão, em vez de se sentirem motivados pelos torcedores. Os pesquisadores argumentam que o apoio dos torcedores pode criar expectativas de sucesso, o que, por sua vez, pode aumentar a autoconsciência nos atletas, fazendo-os pensar demais em vez de simplesmente jogarem e atuarem de forma automática, o que é uma característica de atletas altamente qualificados. Isso pode levar equipes a "amarelar" na disputa de um título.

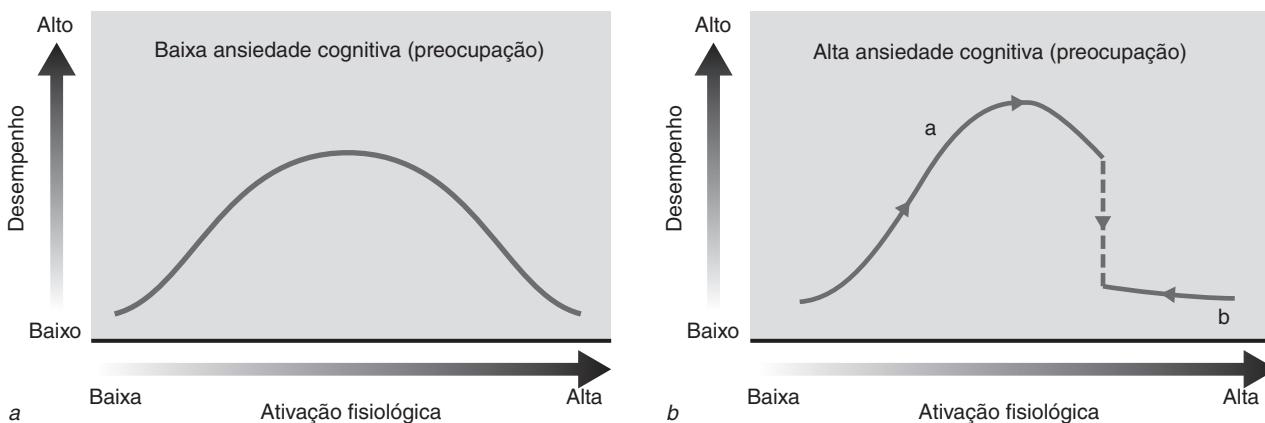
Entretanto, parece ter havido uma mudança no sucesso dos times da casa no basquetebol nos últimos anos. Especificamente, de 1984 a 1994, os times da casa venceram consecutivamente 18 sétimos e decisivos jogos dos *playoffs* da NBA. Além do que, ao se concentrar exatamente no sétimo jogo das finais da NBA, o time da casa venceu 15 e perdeu somente três. É possível que treinadores e atletas tenham se tornado mais conscientes de seu comportamento sob pressão em jogos decisivos, reduzindo a autoconsciência e deixando a emoção dos torcedores de casa conduzi-los à vitória.

Portanto, qual a conclusão quando se analisa a pesquisa nesta área em geral? Vantagem ou desvantagem do mando de campo?

- Durante a temporada normal, existe uma clara vantagem do mando de campo tanto para equipes profissionais como amadoras, e isso remonta há quase 100 anos.
- A vantagem de jogar em casa ocorre tanto para esportes em equipe como para esportes individuais e tanto para atletas do sexo masculino como do feminino.
- Os pesquisadores propõem que há uma desvantagem durante os *playoffs,* mas as evidências que apoiam essa ideia no esporte são mistas. Pesquisadores renomados de dinâmica de grupo, Carron, Hausenblas e Eys (2005), concluíram que ainda falta consenso acerca da desvantagem dos jogos em casa em campeonatos. Observaram, porém, que pesquisas sobre atividades não esportivas apoiam a ideia de uma equipe "amarelar" na disputa de um título em consequência da autoconsciência de quem desempenha.
- Atletas que chegam aos *playoffs* devem ter estratégias bem desenvolvidas para enfrentamento da ansiedade para evitar efeitos negativos na atenção que interferem no desempenho.

FIGURA 4.5 Zonas individualizadas de desempenho ideal (IZOF).

ferentemente os participantes. Seu coração acelerado ou descompassado e sua mente reiterando previsões negativas, por exemplo, podem afetá-lo de formas distintas.

A **teoria da ansiedade multidimensional** prevê que o estado de ansiedade cognitivo (preocupação) está negativamente relacionado com desempenho. Ou seja, aumentos do estado de ansiedade cognitivo levam à diminuição no desempenho. Mas essa teoria prevê que o estado de ansiedade somático (que se manifesta fisiologicamente) está relacionado ao desempenho em um U invertido e que os aumentos da ansiedade facilitam o desempenho até um nível ideal, após o qual mais ansiedade faz o desempenho declinar. Embora alguns estudos tenham demonstrado que esses dois componentes da ansiedade podem prever diferentemente o desempenho, as previsões exatas da teoria da ansiedade multidimensional não receberam apoio consistente (Arent e Landers, 2003; Gould, Greenleaf e Krane, 2002; Mellalieu, Hanton e Fletcher, 2006). Uma razão para essa falta de apoio é o prognóstico de que a ansiedade cognitiva sempre acarreta um efeito prejudicial no desempenho. Conforme antes observado neste capítulo, o efeito da ansiedade cognitiva (e da somática) no desempenho parece estar determinado pela interpretação que o praticante de uma atividade dá à ansiedade e não apenas pela quantidade ou o tipo de ansiedade (Jones e Swain, 1992). Assim, a teoria multidimensional da ansiedade tem pouco apoio quanto a previsões de desempenho, sendo de pouca utilidade na orientação da prática.

Fenômeno da catástrofe

A visão de catástrofe de Hardy trata de outra peça do quebra-cabeça. De acordo com seu modelo, o desempenho depende da interação complexa entre ativação e ansiedade cognitiva (1990; 1996). O **modelo da catástrofe** prevê que a ativação fisiológica está relacionada ao desempenho na forma de um U invertido, mas apenas quando o atleta não está preocupado ou tem um leve estado de ansiedade cognitivo (ver Figura 4.6*a*). Entretanto, se a ansiedade cognitiva for alta (isto é, se o atleta estiver preocupado), os aumentos na ativação em algum ponto alcançarão um tipo de limiar imediatamente após o ponto do nível ideal de ativação, ocorrendo, em seguida, um rápido declínio no desempenho – a "catástrofe" (Figura 4.6*b*). Portanto, a ativação fisiológica (isto é, a ansiedade somática) pode ter efeitos marcadamente diferentes sobre o desempenho, dependendo do tanto de intensidade da ansiedade cognitiva que a pessoa estiver experimentando. Além disso, em meio a tantas preocupações, uma vez que a hiperativação e a catástrofe tenham ocorrido, o desempenho deteriora-se significativamente. Isso é diferente do declínio uniforme previsto pela hipótese do U invertido, e a recuperação leva mais tempo.

O modelo da catástrofe prevê que, com baixa preocupação, os aumentos na ativação ou na ansiedade somática estão relacionados com desempenho na forma de um U invertido. Com grande preocupação, o aumento da ativação melhora o desempenho até um limiar ideal, além do qual a ativação adicional provoca um declínio "catastrófico", ou rápido e dramático, no desempenho. Em situações de baixa preocupação, a ativação está relacionada ao desempenho na forma tradicional de um U invertido. Entretanto, o desempenho como um todo não é tão elevado quanto na situação de alta preocupação. Concluindo, sob condições de muita preocupação, altos níveis de autoconfiança permitem que os praticantes de uma atividade tolerem níveis mais elevados de ativação antes de atingirem o ponto em que sofrem uma queda catastrófica de desempenho (Hanton, Neil e Mellalieu, 2008).

A Figura 4.6*b* mostra que, sob condições de alta ansiedade cognitiva, à medida que a ativação fisiológica

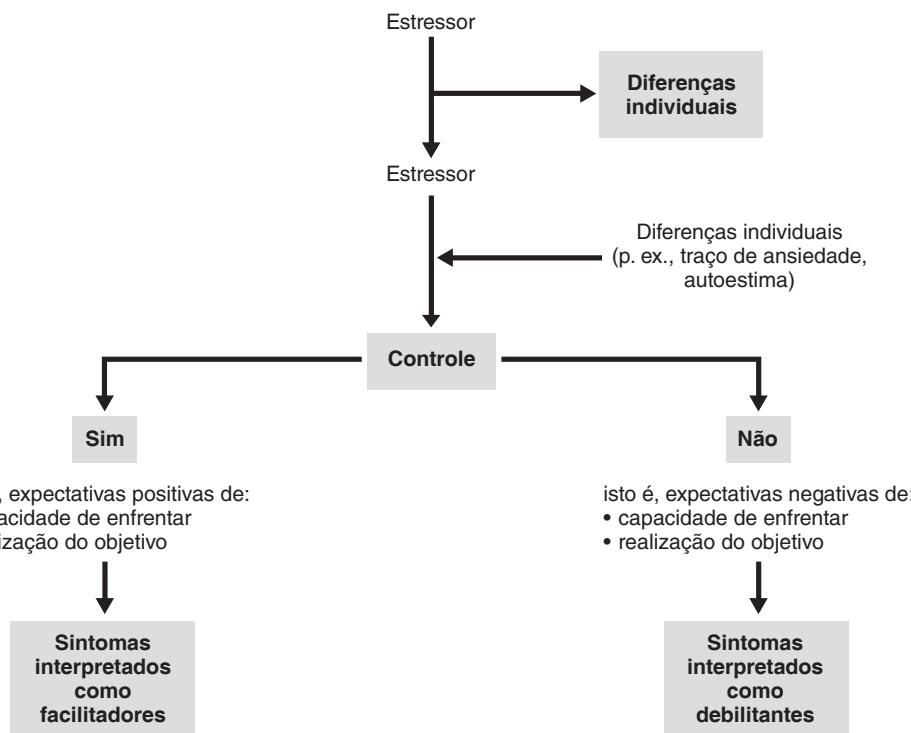
FIGURA 4.6 Previsões da teoria da catástrofe: (*a*) relação ativação-desempenho sob baixo estado de ansiedade cognitivo; (*b*) relação ativação-desempenho sob alto estado de ansiedade cognitivo.

aumenta, o desempenho também aumenta, até que um nível ideal seja alcançado (marcado como parte *a* na curva). Entretanto, depois daquele ponto, ocorre uma queda catastrófica no desempenho; o atleta chega a um nível de desempenho baixo (marcado como *b* na curva). Uma vez naquela parte da curva, o atleta precisará diminuir enormemente sua ativação fisiológica antes de ser capaz de recuperar os níveis de desempenho anteriores. O modelo da catástrofe prevê, assim, que, após uma queda catastrófica no desempenho, o atleta deve (a) relaxar por completo fisicamente, (b) reestruturar-se cognitivamente, controlando ou eliminando preocupações e recuperando a confiança e o controle e (c) reativar-se ou estimular-se de maneira controlada para novamente alcançar o nível ideal de funcionamento. Essa não é uma tarefa fácil, daí compreender-se a dificuldade de uma recuperação rápida após uma redução catastrófica no desempenho.

Finalmente, a Figura 4.6 mostra que o nível de desempenho absoluto de um atleta é, na realidade, mais alto sob condições de alta ansiedade cognitiva do que sob condições de baixa ansiedade cognitiva. Isso mostra que ansiedade cognitiva ou preocupação não é necessariamente ruim ou prejudicial para o desempenho. Na realidade, esse modelo prevê que você terá um melhor desempenho com alguma dose de preocupação, desde que seu nível de ativação fisiológica não seja excessivo (isto é, um pouco de tensão aumenta o empenho do atleta e concentra a atenção, dando ao indivíduo uma vantagem sobre os outros competidores). O desempenho deteriora-se apenas sob as condições combinadas de alta preocupação e alta ativação fisiológica.

Embora haja algum apoio científico para o modelo da catástrofe, é difícil testá-lo cientificamente (Hardy, 1996; Woodman e Hardy, 2001b) e, até o momento, as evidências são inconclusivas (Mellalieu, Hanton e Fletcher, 2006). Contudo, pode-se extrair dele uma importante mensagem para a prática, ou seja, que um nível de ativação fisiológica ideal não é suficiente para um desempenho excelente; é preciso também administrar ou controlar o estado de ansiedade cognitivo (preocupação).

Teoria da inversão

A aplicação de Kerr da **teoria da inversão** (1985, 1997) argumenta que a forma como a ativação afeta o desempenho depende basicamente de como um indivíduo interpreta o seu nível de ativação. Joe poderia interpretar a alta ativação como uma excitação agradável, enquanto Jan poderia interpretá-la como uma ansiedade desagradável. Ela poderia ver a baixa ativação como relaxamento, enquanto Joe a consideraria enfadonha. Acredita-se que os atletas sejam ensinados a fazer mudanças rápidas – "inversões" – em suas interpretações de ativação. Um atleta pode perceber a ativação como positiva em um minuto e então invertê-la, interpretando-a como negativa no minuto seguinte. A teoria da inversão prevê que, para um melhor desempenho, os atletas devem interpretar suas ativações como uma *excitação agradável* e não como uma ansiedade desagradável.

São duas as principais contribuições da teoria da inversão para que entendamos a relação ativação-desempenho. Primeiro, a teoria da inversão enfatiza que a interpretação dada pela pessoa para a ativação – e não apenas a quantidade de ativação que ela sente – é significativa; segundo, a teoria afirma que o praticante pode mudar ou inverter suas interpretações positivas ou negativas da ativação de um momento para outro. Essa teoria oferece uma alternativa interessante às visões anteriores da relação ativação-desempenho. Contudo, poucas pessoas testaram as previsões da teoria, de modo que não se podem tirar conclusões sólidas sobre as previsões científicas.

PONTO-CHAVE A forma como o praticante de uma atividade interpreta a ativação pode influenciar o seu desempenho.

Direção e intensidade da ansiedade

Durante muitos anos, a maioria dos pesquisadores acreditou que a ansiedade tinha apenas efeitos negativos sobre o desempenho. Entretanto, o psicólogo inglês do esporte Graham Jones e colaboradores (Jones, 1995; Jones, Hanton e Swain, 1994) demonstraram que a interpretação dada pelo indivíduo aos sintomas de ansiedade é importante para entender a relação ansiedade-desempenho. As pessoas podem entender os sintomas de ansiedade tanto como positivos e úteis para o desempenho (facilitadores) como negativos e prejudiciais para o desempenho (debilitantes). Para entender totalmente a relação ansiedade-desempenho é preciso examinar tanto a intensidade da ansiedade da pessoa (o quanto ela está ansiosa) quanto a direção dessa ansiedade (sua interpretação dessa ansiedade como sendo facilitadora ou debilitante para o desempenho). Jones e colaboradores sustentaram que perceber a ansiedade como facilitadora leva a um desempenho superior, enquanto percebê-la como debilitante leva a um desempenho insatisfatório.

Jones (1995) também desenvolveu um modelo de como a **ansiedade facilitadora** e a **ansiedade debilitante** se manifestam (ver Figura 4.7). Especificamente, surge algum estressor no ambiente, tal como participar das corridas na final do campeonato de atletismo. O nível de estresse que uma corredora experimentará depende de fatores individuais, tais como seu traço de ansieda-

FIGURA 4.7 Modelo de Jones de ansiedade facilitadora e debilitante.

Adaptada de G. Jones, 1995, "More than just a game: Research developments and issues in competitive anxiety in sport." *British Journal of Psychology* 86: 449-478. Adaptada, com permissão, da British Psychological Society. © The British Psychological Society.

de ou sua autoestima. Mais importante, se o estado de ansiedade resultante será percebido como facilitador ou debilitante depende de quanto controle a atleta percebe. Se a corredora se sente no controle (p. ex., que pode lidar com a ansiedade e que é possível fazer determinado tempo na corrida), então o resultado será uma ansiedade facilitadora. Entretanto, se ela achar que não conseguirá correr em um tempo competitivo e que não poderá lidar com a pressão, ocorrerá ansiedade debilitante. Portanto, a **percepção de controle** do atleta com relação a controle e alcance de objetivos é crucial para determinar se o estado de ansiedade será visto como facilitador ou debilitante.

Os psicólogos do esporte já encontraram algum apoio para essa associação entre como a ansiedade é percebida e o nível de desempenho. Por exemplo: bons desempenhos na trave foram associados à interpretação dos ginastas da ansiedade cognitiva como facilitadora (Jones, Swain e Hardy, 1993). De modo semelhante, nadadores de elite relataram que consideraram tanto a ansiedade cognitiva como a ansiedade somática mais facilitadoras e menos debilitantes do que os nadadores médios (Jones e Swain, 1992). Além disso, pesquisadores (Hanton e Jones, 1999a, b; Wadley e Hanton, 2008) descobriram que nadadores de elite conseguiam consistentemente manter uma interpretação facilitadora da ansiedade, em especial pelo uso de habilidades psicológicas como estabelecimento de metas, mentalização e diálogo interior. Basicamente, indivíduos que desempenham no esporte podem ser treinados para um uso eficaz de seus sintomas de ansiedade de forma produtiva e para o desenvolvimento de um processo racional de avaliação em relação a suas experiências durante a competição (Hanton, Thomas e Mellalieu, 2009).

Embora esses resultados sugiram que o uso de técnicas de relaxamento (ver o Capítulo 12) para reduzir a intensidade da ansiedade pode nem sempre ser adequado, os atletas têm que aprender um repertório de habilidades psicológicas que os ajudem a interpretar os sintomas de ansiedade como facilitadores. Além disso, Nicholls e colaboradores (2012) sugerem que a interpretação da ansiedade como facilitadora pode nem sempre reforçar o desempenho por si só; na verdade, segundo eles, a emoção positiva de excitação pode reforçar o desempenho. Enquanto a maioria dos estudos anteriores mediu apenas o construto de ansiedade, esses pesquisadores mediram a ansiedade e a excitação em seu trabalho. Estudos futuros devem levantar dados sobre outras emoções positivas (como excitação, felicidade, esperança, orgulho) com a ansiedade e outras emoções negativas (como vergonha, tristeza, culpa, raiva) para determinar qual a que mais influencia o desempenho.

Ainda importante de ser observado é que uma gama de variáveis pessoais e situacionais pode influenciar a resposta direcional (ver Hanton, Neil e Mellalieu, 2008, para uma revisão). Alguns desses fatores pessoais incluem traço de ansiedade, neurose, extroversão, motivação para a realização, determinação, autoconfiança, sexo, estratégias de enfrentamento e habilidades psicológicas. As variáveis situacionais que influenciam a interpretação da ansiedade incluem experiência competitiva, nível de habilidade, alcance de metas, expectativas, tipo de esporte e desempenho. A variável de diferença individual que de forma mais consistente determinou se a ansiedade foi interpretada como facilitadora ou debilitante foi o nível de habilidade. De modo específico, esportistas de elite interpretam seus sintomas de ansiedade como mais facilitadores e relatam níveis mais altos de autoconfiança que os colegas que não são de elite. Há estudos revelando que esses atletas de elite mantêm uma perspectiva facilitadora, bem como níveis elevados de confiança, pela racionalização dos pensamentos e sentimentos antes de competirem, fazendo uso combinado de habilidades psicológicas como diálogo interior, mentalização e estabelecimento de metas (Hanton, Neil e Mellalieu, 2011).

Resumindo, a forma como um atleta interpreta a direção da ansiedade (como facilitadora ou debilitante) tem efeito importante na relação entre ansiedade e desempenho. Os atletas podem aprender habilidades psicológicas que lhes possibilitem interpretar a ansiedade como facilitadora. Assim, cabe aos técnicos tentar ajudar os atletas a encararem o aumento da excitação e da ansiedade como condições mais de excitação do que de medo. Devem ainda fazer o possível para auxiliar os atletas a desenvolverem percepções de controle pelo fortalecimento da confiança e treino de habilidades psicológicas.

Frequência da ansiedade

Comparada à direção da ansiedade, a frequência foi alvo de pouca atenção na literatura da psicologia do esporte. Parece intuitivo que a frequência com que os atletas apresentam sintomas de ansiedade (em especial os interpretados como debilitantes) represente um componente importante da reação de ansiedade e de seu efeito no desempenho. Nessas linhas, Thomas, Hanton e Maynard (2007) demonstraram que a frequência dos sintomas cognitivos e somáticos de ansiedade aumentavam à medida que a competição se aproximava. De forma mais específica, em outra pesquisa os mesmos pesquisadores descobriram que atletas que encaravam a ansiedade como facilitadora tinham frequências mais baixas de ansiedade cognitiva e mais elevadas de autoconfiança durante o período anterior à competição na comparação com atletas que viam a ansiedade como debilitante (Thomas, Maynard e Hanton, 2004). De uma perspectiva de treinador, o ideal é reconhecer com que frequência um atleta tem sintomas de ansiedade e não apenas sua intensidade, bem como a maneira de interpretá-los. Por exemplo: um jogador de futebol pode raramente ter sintomas de ansiedade, embora eles ocorram quando ele é o escolhido para bater os pênaltis. Saber a frequência e em que situações um jogador tem ansiedade que possa ser debilitante ajuda os técnicos a escolherem determinados jogadores para atuarem em certas situações.

Importância das concepções de ativação-desempenho

Certamente, não há falta de concepções de ativação--desempenho – há tantas que é fácil se confundir. Portanto, vamos resumir o que elas nos ensinam para a prática. As teorias de zonas de desempenho ideal (IZOF), ansiedade multidimensional, catástrofe, inversão e direção e intensidade oferecem várias diretrizes (Hanton, Neil e Mellalieu, 2011; Hardy, Jones e Gould, 1996; Mellalieu, Hanton e Fletcher, 2006; Woodman e Hardy, 2001b):

1. Ativação é um fenômeno multifacetado que consiste em excitação fisiológica e a interpretação dada pelo atleta a essa excitação (p. ex., estado de ansiedade, confiança, ansiedade facilitadora). Devemos ajudar os participantes a encontrarem a mistura ideal dessas emoções para um melhor desempenho. Além disso, essas combinações ideais de emoções relacionadas à ativação são muito individuais e específicas à tarefa. Dois atletas que participam do mesmo evento podem não ter o mesmo nível ideal de ativação, e o nível ideal de ativação de uma pessoa para realizar exercícios nas barras seria bastante diferente do nível de ativação ideal para um levantador de pesos.
2. Ativação e estado de ansiedade não têm necessariamente um efeito negativo sobre o desempenho. Os efeitos podem ser positivos e facilitadores ou negativos e debilitantes, dependendo, em grande parte, de como a pessoa interpreta as mudanças. Além disso, a autoconfiança e as percepções aumentadas do controle são fundamentais para se considerar positiva a facilitação da ativação aumentada (preparação psicológica) em oposição a uma consideração negativa (derrota psicológica).
3. Um nível ideal de ativação e de emoções leva ao pico do desempenho, mas níveis ideais de ativação fisiológica e pensamentos relacionados à ativação (preocupação) não são necessariamente a mesma coisa!

4. Tanto a teoria da catástrofe quanto a da inversão sugerem que a interação entre os níveis de ativação fisiológica e os pensamentos relacionados à ativação parece mais importante que os níveis absolutos de cada um. Algumas pessoas atuam melhor com ativação ideal e estado de ansiedade relativamente baixos, enquanto outras conseguem seu melhor desempenho com níveis mais elevados.
5. Um nível ideal de ativação parece estar relacionado a desempenho máximo, mas é questionável que esse nível ocorra no ponto médio do *continuum* de ativação. A ativação excessiva provavelmente não causa declínios lentos e graduais no desempenho, e sim "catástrofes" difíceis de reverter.
6. Estratégias de preparação psicológica devem ser utilizadas com cautela, porque é muito difícil que o atleta se recupere após experimentar um desempenho catastrófico.
7. Atletas devem ter habilidades de diálogo interior e estabelecimento de metas bem praticadas para lidar com a ansiedade. Devem também encarar os objetivos de desempenho como verdadeiramente alcançáveis.

Por que a ativação influencia o desempenho

Entender por que a ativação afeta o desempenho pode ajudá-lo a regulá-la, tanto em si mesmo como nos outros. Por exemplo, se ativação elevada e alto estado de ansiedade levassem Nicole, uma golfista, a sentir tensão muscular aumentada, a utilização de técnicas de relaxamento muscular progressivo poderia reduzir seu estado de ansiedade e melhorar seu desempenho. Entretanto, estratégias de controle do pensamento poderiam funcionar melhor para Shane, outra golfista, que necessita controlar seu excessivo estado de ansiedade cognitivo.

Há pelo menos duas explicações para o modo como o aumento da ativação influencia o desempenho esportivo: (a) aumento da tensão muscular, fadiga e dificuldade de coordenação e (b) mudanças nos padrões de atenção, concentração e exploração visual.

Tensão muscular, fadiga e dificuldades de coordenação

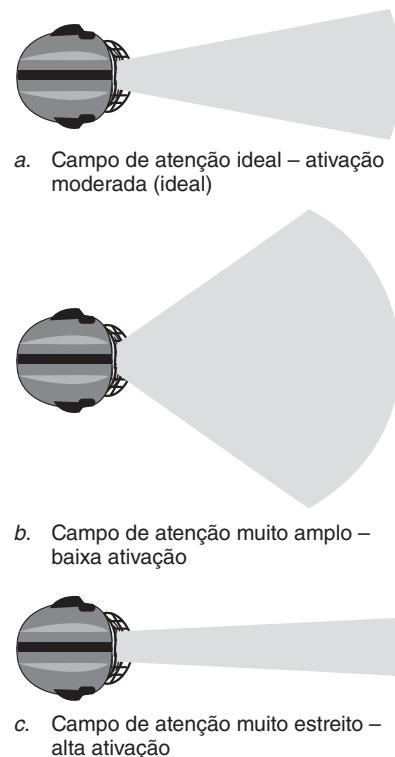
Muitas pessoas que experimentam um estresse intenso relatam sofrimento e dores musculares. Os atletas com níveis elevados de estado de ansiedade podem dizer "não me sinto bem", "meu corpo parece não seguir as orientações" ou "estou tenso" em situações críticas. Comentários como esses são naturais: aumentos na ativação e no estado de ansiedade provocam aumentos na tensão muscular e podem interferir na coordenação.

Alguns estudantes universitários, por exemplo, com alto traço de ansiedade e alguns com traço de ansiedade mais baixo foram rigorosamente observados enquanto arremessavam bolas de tênis em um alvo. Como se poderia esperar, os alunos com traço de ansiedade mais alto tiveram consideravelmente mais estado de ansiedade que os com traço de ansiedade mais baixo (Weinberg e Hunt, 1976). Além disso, eletrencefalogramas (EEGs),

© Picture Alliance/Photoshot

Níveis ideais de ativação e ansiedade levam a um pico no desempenho.

que monitoraram a atividade elétrica nos músculos dos estudantes, mostraram que o aumento do estado de ansiedade fizera com que indivíduos altamente ansiosos usassem mais energia muscular antes, durante e após os arremessos. Do mesmo modo, em um estudo com escaladores novatos que percorreram uma rota idêntica sob condições de altitude alta *versus* baixa, durante o desempenho da condição de altitude de alta ansiedade, os participantes experimentaram maior fadiga muscular e aumento das concentrações sanguíneas de lactato (Pijpers, Oudejans, Holsheimer e Bakker, 2003). Portanto, esses estudos mostram que, sob condições de alto estresse, o aumento da tensão muscular, da fadiga e as dificuldades de coordenação contribuíram para os desempenhos inferiores de alunos e atletas.

PONTO-CHAVE O aumento da ativação e do estado de ansiedade causa aumento da tensão muscular e da fadiga e pode interferir na coordenação.

Alterações de atenção, concentração e exploração visual

Ativação e estado de ansiedade aumentados também influenciam o desempenho esportivo por meio de mudança nos padrões de atenção, concentração e exploração visual (Janelle, 2002; Williams e Elliott, 1999; Wilson, 2010). Primeiro, o aumento da ativação causa um estreitamento do campo de atenção da pessoa (Landers, Wang e Courtet, 1985). Por exemplo: Joe é goleiro de hóquei no gelo e precisa manter um foco de atenção amplo, mas ideal, enquanto três adversários penetram em sua área. Se ficar preocupado com Tim, que está com o disco, e não prestar atenção nos outros jogadores na periferia, Tim simplesmente passará o disco para um companheiro dentro da área, com grande possibilidade marcar um gol. Sob condições normais, Joe pode manter seu foco de atenção ideal (ver Figura 4.8*a*), mas se estiver subativado (Figura 4.8*b*), seu foco de atenção poderá ser muito amplo, concentrando-se em informações tanto relevantes (p. ex., jogadores adversários) quanto irrelevantes (como os espectadores). Entretanto, quando experimenta níveis excessivos de ativação e ansiedade, seu foco de atenção se estreita demais, e ele é incapaz de observar todo o contexto da jogada (ver Figura 4.8*c*). Um atleta que passou por graves problemas de ansiedade fez a seguinte observação: "Quando a pressão é muita, é como se eu estivesse olhando através do tubo de um rolo de papel higiênico". Em termos psicológicos, a ativação aumentada causa um estreitamento do campo de atenção, que influencia negativamente o desempenho em tarefas que requerem um foco externo amplo.

Quando a ativação é grande, os atletas tendem também a esquadrinhar o ambiente de jogo menos frequentemente. Por exemplo: Tony é um lutador de luta greco-romana que experimenta alto nível de ativação e ansiedade. Fica preocupado em executar um movimento sobre o adversário e não examina visual ou cineticamente a posição corporal total do adversário em busca de outras oportunidades possíveis. Portanto, o desempenho de Tony deteriora-se quando ele esquadrinha o ambiente com menos frequência e, portanto, oportunidades potenciais de pontuação não são percebidas.

A ativação e o estado de ansiedade também causam mudanças nos níveis de atenção e concentração porque afetam o estilo de atenção (Nideffer, 1976a). Os atletas devem aprender a alternar sua atenção para indícios adequados à tarefa (ver Capítulo 16). Por exemplo, um *quarterback* no futebol americano precisa alternar entre um foco externo amplo, quando observa os jogadores livres no campo, para um foco externo estreito, ao fazer um passe. Cada indivíduo tem um estilo de atenção dominante. O aumento da ativação pode fazer com que as pessoas alternem para um estilo de atenção dominante que pode ser inadequado para a habilidade em questão.

Ativação e o estado de ansiedade aumentados também podem levar o atleta a prestar atenção em indícios inadequados. A maioria dos atletas, por exemplo, reali-

a. Campo de atenção ideal – ativação moderada (ideal)

b. Campo de atenção muito amplo – baixa ativação

c. Campo de atenção muito estreito – alta ativação

FIGURA 4.8 Estreitamento da atenção sob condições de alta ativação.

za habilidades bem aprendidas quando estão totalmente concentrados na tarefa. Inconscientes de seus níveis de concentração, atuam no piloto automático ou em uma "zona de fluência" (ver Capítulo 16). Infelizmente, o estado de ansiedade cognitivo excessivo faz com que os indivíduos enfoquem indícios inadequados, "preocupando-se com a preocupação" e tornando-se excessivamente autoconscientes (Beilock e Gray, 2007). Isso, por sua vez, afeta a concentração ideal. Além disso, Hatzigeorgiadis e Biddle (2001) demonstraram que três tipos de pensamentos estão ligados à interferência cognitiva dos atletas, ou seja, preocupações quanto ao desempenho, pensamentos irrelevantes à situação e ideias de fuga.

PONTO-CHAVE A ativação e o estado de ansiedade estreitam o campo de atenção, diminuem o rastreamento do ambiente e provocam um desvio para o estilo de atenção dominante e para indícios inadequados.

Há pesquisas que também mostram que os indícios visuais são identificados e processados diferentemente quando os praticantes estão ansiosos. Ao estudar praticantes de caratê, por exemplo, Williams e Elliott (1999) demonstraram que o aumento da ansiedade influencia a atenção por meio de mudanças do padrão de exploração visual. Janelle (2002) também demonstrou que a ansiedade aumentada está associada com alterações nas tendências de varredura visual e nas fixações dos olhos. Wilson, Vine e Wood (2009) fizeram um estudo interessante, usando o lance livre do basquete. Os jogadores desempenharam sob condições de ameaça alta ou baixa de avaliação, e a eficácia de seu olhar (a fixação visual final no alvo antes do movimento físico) foi avaliada. Conforme esperado, os participantes em condição de estresse elevado arremessaram menos bem e apresentaram uma redução significativa no período de "olhar imóvel" imediatamente anterior ao arremesso. (Fixações de maior tempo são melhores.) Isso mostra que a ansiedade influencia o desempenho, perturbando a atenção visual dos arremessadores. Todavia, treinar a imobilidade do olhar parece aumentar o desempenho (Wilson, 2010).

Finalmente, a complexidade da forma como a ansiedade influencia o desempenho no esporte reflete-se na teoria do processamento da eficiência (Hill, Porter e Quilliam, 2013; Wilson, 2008, 2010; Woodman e Hardy, 2001b). Essa teoria defende que ansiedade aumentada interfere na utilização dos recursos mnemônicos. A curto prazo, isso não influencia negativamente o desempenho, uma vez que o atleta compensa as deficiências causadas pela ansiedade aumentando seu empenho. Conforme a ansiedade vai aumentando, porém, os benefícios do aumento do empenho costumam ser ultrapassados pela redução da capacidade de atenção (ineficiência de processamento) que ocorre com o aumento da ansiedade. Portanto, a ansiedade pode, inicialmente, resultar em aumento do desempenho em razão de aumentos no empenho, mas as deficiências de atenção sobrepujarão quaisquer aumentos de empenho quando a ansiedade ficar muito elevada.

O que todos esses estudos mostram, então, é que a relação entre ansiedade aumentada e atenção ou controle do pensamento é um mecanismo central para explicar a relação entre ativação e desempenho.

Aplicando conhecimento à prática profissional

Você pode integrar seu conhecimento sobre ativação, estresse e ansiedade considerando suas implicações para a prática profissional. Cinco das mais importantes diretrizes são:

1. identificar a combinação ideal de emoções relacionadas à ativação necessárias para o melhor desempenho;
2. reconhecer como os fatores pessoais e situacionais interagem para influenciar a ativação, a ansiedade e o desempenho;
3. reconhecer os sinais de ativação e de ansiedade aumentadas em praticantes de esporte e exercícios;
4. adaptar as práticas de treinamento e de instrução aos indivíduos;
5. desenvolver confiança no atleta ou praticante de exercícios para ajudá-lo a lidar com estresse e ansiedade aumentados.

Identifique emoções ideais relacionadas à ativação

Uma das formas mais eficazes de ajudar as pessoas a atingirem o desempenho máximo é aumentar sua consciência de como as emoções relacionadas à ativação podem levar a desempenhos máximos (ver Capítulo 12 quanto a técnicas específicas). Uma vez feito isso, ensinar aos atletas várias estratégias psicológicas (como usar a mentalização e desenvolver rotinas pré-desempenho) pode ajudá-los a regular a ativação.

Pense na ativação como uma temperatura emocional e nas habilidades de regulação da ativação como um termostato. O objetivo do atleta é identificar a temperatura emocional ideal para seu melhor desempenho e aprender a ajustar seu termostato a essa temperatura, elevando (esquentando) ou baixando (esfriando) sua temperatura emocional. Um estudo de Rethschiag e Memmert

(2013), por exemplo, descobriu que os atletas são capazes de induzir emoções e que algumas, como raiva e alegria, podem levar a aumento do desempenho, ao passo que tristeza e ansiedade podem levar a uma redução no desempenho.

Reconheça a interação de fatores pessoais e situacionais

Assim como acontece com outros comportamentos, você pode entender e prever melhor o estresse e a ansiedade considerando a interação de fatores pessoais e situacionais (Figura 4.9). Por exemplo, muitas pessoas pressupõem erroneamente que um atleta com um traço de baixa ansiedade sempre será o melhor, porque alcançará o nível ideal de ansiedade e excitação necessários para a competição. Em contrapartida, pressupõe-se que o atleta com traço de alta ansiedade consistentemente fique travado. Mas esse não é o caso.

Quando a importância dada ao desempenho não é excessiva e existe alguma certeza com relação ao resultado, pode-se esperar que um nadador com alto traço de ansiedade tenha ativação e ansiedade elevadas, porque está predisposto a perceber a maioria das situações competitivas como um pouco ameaçadoras. Parece provável que o atleta chegue perto de seu nível ideal de ativação e ansiedade. Ao contrário, uma competidora com baixo traço de ansiedade pode não perceber a situação como muito importante, porque não se sente ameaçada. Portanto, seu nível de ativação e seu estado de ansiedade permanecem baixos, e ela tem dificuldade de atingir um desempenho ideal.

Em uma situação de grande pressão, em que o evento tem considerável importância e o resultado é bastante incerto, esses mesmos nadadores reagem de maneira bastante diferente. Aquele atleta com elevado traço de ansiedade percebe a situação como até mais importante do que realmente é e responde com níveis muito altos de ativação e estado ansioso: excede seu nível ideal de estado ansioso e ativação. O atleta com baixo traço de ansiedade também tem aumento no estado ansioso, mas, uma vez que a nadadora tende a perceber a competição e a avaliação social como menos ameaçadoras, seu estado de ansiedade e sua ativação provavelmente estarão em uma variação ideal. A interação de fatores pessoais (como autoestima, ansiedade física social e traço de ansiedade) e fatores situacionais (como importância e incerteza do evento) é melhor prognosticador de ativação, estado de ansiedade e desempenho do que cada conjunto isolado desses fatores.

Identifique os sinais de ativação e o estado de ansiedade

A abordagem interacional tem diversas implicações para ajudar os praticantes de esporte e exercícios a controlar o estresse. Importante entre elas é a necessidade de identificar as pessoas com altos níveis de estresse e ansiedade – o que não é fácil. Técnicos, por exemplo, são maus prognosticadores do nível de ansiedade de seus atletas. Hanson e Gould (1988) verificaram que apenas um entre quatro técnicos de *cross-country* em universidades norte-americanas detectava com precisão o nível de estado e de traço de ansiedade de seus atletas. Os que conseguiam detectar corretamente esses níveis não viam nisso uma tarefa fácil; ao contrário, esforçavam-se muito para saber sobre seus atletas.

PONTO-CHAVE Para detectar corretamente o nível de ansiedade de um indivíduo, é preciso conhecer os vários sinais e sintomas de aumento do estresse e da ansiedade.

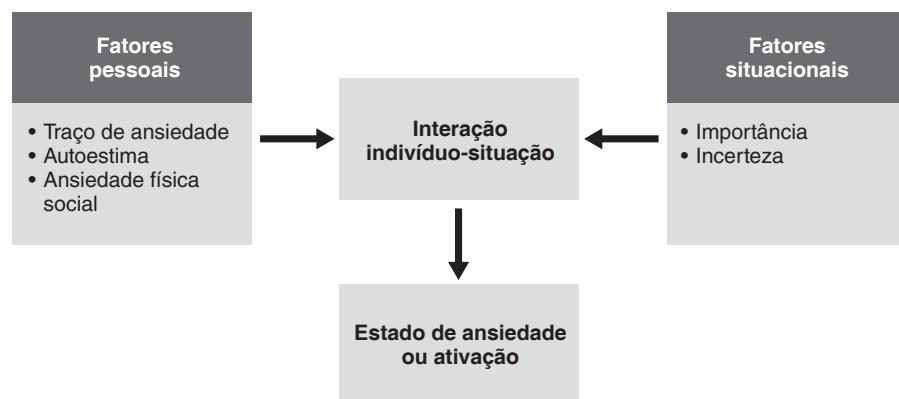



FIGURA 4.9 Modelo interacional de ansiedade.

Você pode detectar com maior acerto os níveis de ansiedade de uma pessoa quando familiarizado com os sinais e sintomas de aumento do estresse e da ansiedade:

- Mãos frias e úmidas
- Necessidade frequente de urinar
- Sudorese profusa
- Diálogo interior negativo
- Olhar aturdido
- Tensão muscular aumentada
- Estômago "embrulhado"
- Indisposição
- Dor de cabeça
- Boca seca
- Doenças constantes
- Dificuldade para dormir
- Incapacidade de concentração
- Consistência de melhor desempenho em situações que não sejam competitivas

Embora nenhuma quantidade ou padrão específico de sintomas caracterize alto nível de estresse, pessoas com alto nível de ansiedade costumam exibir vários destes sinais. O segredo é observar mudanças nessas variáveis entre ambientes de alto e baixo estresse (como, por exemplo, quando um atleta normalmente positivo se torna negativo).

Uma das melhores maneiras (embora frequentemente desconsiderada) de entender o que as pessoas estão sentindo é perguntar-lhes! Encoraje seus atletas/alunos a falarem livremente sobre seus sentimentos com você. Use a empatia, tentando ver as coisas segundo o ponto de vista deles (ou seja, como se sentiria no lugar deles, com o nível de experiência deles). Isso lhe permitirá associar padrões comportamentais específicos com níveis variados de estresse e ansiedade e perceber melhor os níveis de ansiedade das pessoas.

Adapte estratégias de treinamento aos indivíduos

Você deve individualizar as práticas de ensino, exercício e treinamento. Às vezes, os níveis de ativação e de ansiedade têm de ser reduzidos; outras vezes, mantidos; e, ainda outras vezes, facilitados (ver Capítulo 12 quanto a estratégias específicas). O professor ou técnico deve reconhecer quando e em quem a ativação e a ansiedade precisam ser aumentadas, reduzidas ou mantidas.

Por exemplo, se um aluno ou atleta com alto traço de ansiedade e baixa autoestima precisar atuar em um ambiente altamente avaliador, o melhor a fazer será não enfatizar a importância da situação, e sim a preparação para a execução da tarefa. Uma conversa animadora, salientando a importância da situação e do bom desempenho, apenas acrescentaria estresse e aumentaria a ativação e a ansiedade para além do nível ideal. Uma pessoa com níveis moderados de traço de ansiedade e autoestima pode se sentir melhor se deixada sozinha nessa mesma situação altamente avaliadora. A ativação e a ansiedade desse indivíduo provavelmente seriam elevadas, mas não excessivas. Entretanto, um atleta com traço de ansiedade muito baixo e autoestima alta pode necessitar de uma conversa animadora antes da atuação em um ambiente não ameaçador a fim de *aumentar* a ativação.

PONTO-CHAVE Às vezes, a ativação e o estado de ansiedade precisam ser reduzidos; outras vezes, mantidos; e, ainda outras vezes, facilitados.

Instrutores que têm alunos ou clientes com alta ansiedade física social devem encorajar essas pessoas a vestirem roupas que cubram o corpo. Eles podem também minimizar a avaliação social do físico criando situações que impeçam que estranhos observem as atividades.

Desenvolva a confiança dos indivíduos

Um dos métodos mais eficazes para ajudar as pessoas a controlarem o estresse e a ansiedade é ajudá-las a desenvolver confiança e a percepção de controle. Pessoas altamente confiantes, que acreditam em sua capacidade de desempenho e de enfrentamento do estresse, experimentam menos ansiedade. Além disso, quando a têm, elas tendem a interpretar essa ansiedade aumentada como facilitadora, em vez de debilitante. Duas estratégias importantes para aumentar a confiança são criar um ambiente positivo e infundir uma orientação positiva para erros e derrotas (ver Capítulo 14 para outras excelentes estratégias).

Uma fonte importante de estresse é a incerteza, que costuma ocorrer quando atletas ou alunos enfrentam ambientes negativos em suas práticas. Alguns técnicos, por exemplo, enfatizam os erros que os jogadores cometem, berrando e gritando durante todo o treinamento. Então, no dia do jogo, esses mesmos técnicos dizem o quanto estão confiantes nas capacidades de seus atletas. Contudo, após receberem tanto *feedback* negativo no treinamento, os atletas podem não acreditar no que o técnico diz no dia do jogo. Uma abordagem produtiva para facilitar a confiança é criar um ambiente positivo de prática. Ofereça estímulos frequentes e sinceros. Dessa forma, quando os atletas encontrarem ambientes estressantes, terão confiança em suas capacidades de satisfazer às demandas da situação.

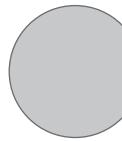
Promova uma orientação positiva e produtiva para os erros e até mesmo para as derrotas. Quando os indivíduos cometem erros, costumam ficar frustrados e, muitas vezes, ainda mais agitados e ansiosos. Isso le-

va a mudanças improdutivas da atenção e a aumento da tensão muscular, prejudicando ainda mais o desempenho. E útil ensinar as pessoas a verem os erros sob uma ótica mais produtiva. Tal como o famoso técnico de basquetebol da UCLA, John Wooden, fazia com seus jogadores, bons psicólogos do esporte ensinam seus atletas e alunos a verem os erros não como ruins ou desastrosos, mas como um caminho para o sucesso (Smoll e Smith, 1979). Nenhum atleta fica feliz ao cometer erros, mas ficar aborrecido apenas transforma um simples erro em um erro completo. Em contraste, tente obter pelo menos um sucesso parcial, permanecendo calmo e aprendendo com o erro: use-o como um bloco construtor para o sucesso. O domínio dessa estratégia reduz a ansiedade, ajudando a promover um ambiente mais produtivo para a aprendizagem e o desempenho. Veja o Capítulo 14 para mais estratégias para construir confiança.)

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Discuta a natureza do estresse e da ansiedade (o que são e como são medidos).**
Estresse, ativação e ansiedade têm significados distintos. Estresse é um processo que ocorre quando as pessoas percebem um desequilíbrio entre as demandas físicas e psicológicas impostas a elas e sua capacidade de reagir. Ativação é a combinação de atividades fisiológicas e psicológicas em uma pessoa, variando num *continuum* de sono profundo a uma intensa excitação. Ansiedade é um estado emocional negativo, com sentimentos de nervosismo, preocupação e apreensão associados com ativação ou excitação do corpo. Tem componentes cognitivos, somáticos, de traço e estado.
2. **Identifique as principais fontes de ansiedade e estresse.**
Algumas situações produzem mais estado de ansiedade e ativação que outras (p. ex., eventos importantes cujo resultado é incerto). O estresse também é influenciado por disposições de personalidade (p. ex., traço de ansiedade e autoestima). Indivíduos com alto traço de ansiedade, baixa autoestima e alta ansiedade física social experimentam níveis mais elevados de estado de ansiedade do que outros.
3. **Explique como e por que as emoções ligadas à ativação e à ansiedade afetam o desempenho.**
As emoções relacionadas à ativação, tais como os estados de ansiedade cognitiva e somática, estão relacionadas com o desempenho. A ativação e a ansiedade influenciam o desempenho, induzindo mudanças na atenção e na concentração e aumentando a tensão muscular. As zonas individualizadas de desempenho ideal de Hanin, o modelo da catástrofe de Hardy, a interpretação da teoria da inversão de Kerr e a diferença entre a direção e a intensidade da ansiedade de Jones devem orientar a prática. Uma receita ideal de emoções está relacionada ao desempenho máximo e, quando as pessoas estão fora desta variação ideal, o resultado é um mau desempenho. Essa combinação ideal de emoções necessárias para o desempenho máximo não ocorre necessariamente no ponto médio do *continuum* de ativação-ansiedade, e a relação entre ativação e desempenho depende do nível de ansiedade cognitiva (preocupação) que a pessoa demonstra.
4. **Compare e diferencie formas de regular ativação, estresse e ansiedade.**
Um modelo interacional de motivação deve orientar professores e técnicos em seu empenho para ajudar alunos e atletas a controlarem a ativação e a ansiedade. Criar um ambiente positivo e uma orientação produtiva em relação a erros e derrotas é uma forma efetiva de controlar o estresse. Além disso, as seguintes cinco diretrizes para controle do estresse devem ser seguidas: (a) identificar a combinação ideal de emoções relacionadas à ativação necessária para o melhor desempenho; (b) reconhecer como os fatores pessoais e situacionais interagem para influenciar a ativação, a ansiedade e o desempenho; (c) identificar os sinais elevados de ativação e de ansiedade em praticantes de esporte e de exercícios; (d) adaptar as práticas de treino e instrução aos indivíduos; e (e) desenvolver a confiança nos participantes para ajudá-los a lidar com o aumento do estresse e da ansiedade.

TERMOS-CHAVE

ativação
ansiedade
ansiedade cognitiva
ansiedade somática
estado de ansiedade
estado de ansiedade cognitiva
estado de ansiedade somática
controle percebido
traço de ansiedade
medidas de autorrelato (escalas de autorrelato)

- emoções
- estresse
- ansiedade física social
- teoria do impulso
- hipótese do U invertido
- zonas individualizadas de desempenho ideal (IZOF)
- teoria da ansiedade multidimensional
- modelo da catástrofe
- teoria da inversão
- ansiedade facilitadora
- ansiedade debilitante
- percepção de controle

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Diferencie *ativação, estado de ansiedade, traço de ansiedade, estado de ansiedade cognitivo* e estado de ansiedade *somático*.
2. Defina estresse e identifique os quatro estágios do processo de estresse. Por que esses estágios são importantes? Como são capazes de orientar a prática?
3. Quais são as duas ou três fontes importantes de estresse situacional e pessoal?
4. O que é a teoria de facilitação social? Que implicações essa teoria tem para a prática?
5. Discuta as principais diferenças em como a ativação se relaciona com o desempenho, conforme as seguintes teorias:
   - Teoria do impulso
   - Hipótese do U invertido
   - Teoria da ansiedade multidimensional
   - Zonas individualizadas de desempenho ideal
   - Modelo da catástrofe
   - Teoria da inversão
   - Visão da direção e da intensidade da ansiedade
6. Descreva os principais sinais de estado de ansiedade aumentada em atletas.
7. Aborde as três aplicações práticas oriundas da pesquisa e das teorias sobre a relação entre ativação e desempenho.
8. Aborde a relação entre capacidade e a interpretação dada pelo atleta à ansiedade como facilitadora ou debilitante.
9. Existe uma vantagem no esporte disputado em casa? Discuta as pesquisas que tratam desse tópico.

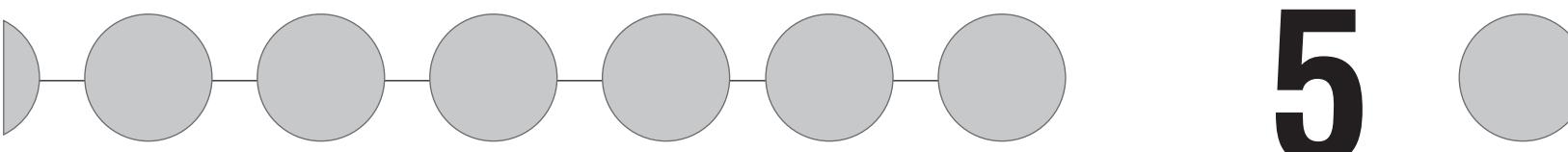
QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Como você pode adaptar estratégias de treinamento para indivíduos que estejam tentando lidar com o estresse e a ansiedade? Exemplifique.
2. Discuta três implicações para a prática profissional que você tenha deduzido das teorias e dos dados científicos deste capítulo.
3. O capítulo começou com a história de Jason, que precisava rebater em uma situação de pressão. De acordo com o que você aprendeu, o que Jason pode fazer para controlar sua ansiedade e jogar bem? Como você pode ajudá-lo a ver sua ansiedade mais como facilitadora que debilitante?

PARTE III

Entendendo os ambientes de esporte e de exercício

Que efeito a competição e a cooperação têm sobre o comportamento de uma pessoa? Como o *feedback* e o reforço afetam a aprendizagem e o desempenho?

Na Parte II, você aprendeu como a constituição psicológica de uma pessoa influencia seu comportamento em contextos de educação física, esporte e exercício. Entretanto, as pessoas não existem no vácuo e, conforme você aprendeu, um modelo interativo indivíduo-situação é a melhor forma de entender psicologicamente o comportamento. Ao lidar com atletas e praticantes de exercícios, concentrar-se, por exemplo, na motivação de um indivíduo e, em seguida, no tipo de situação competitiva em que se encontra esse indivíduo, lhe ajudará a elaborar o melhor programa para intensificação do desempenho e para o prazer.

Na Parte III de nossa jornada, o foco recai nas duas principais classes de fatores situacionais que influenciam o comportamento. O Capítulo 5 examina a importância do efeito ambiental que a competição e a cooperação exercem no comportamento de uma pessoa. Praticamente tudo o que fazemos como profissionais em ambientes de esporte, ensino e exercício envolve competição ou cooperação em algum grau. Neste capítulo, você lerá que competição e cooperação são comportamentos aprendidos; também entenderá o modo como elas influenciam o desempenho, os efeitos positivos e negativos de situações de competição e cooperação e as formas de equilibrá-las para que o desenvolvimento saudável seja maximizado.

O Capítulo 6 enfoca o *feedback* e o reforço, bem como seu efeito na aprendizagem e no desempenho. Oferecemos diretrizes para dar *feedback* e reforço a pessoas em contextos de esporte e de exercício, incluindo o uso sistemático do reforço em programas comportamentais. Discutimos como as recompensas podem tanto intensificar como enfraquecer a motivação intrínseca, natural dos participantes, e apresentamos estratégias para aumentar a motivação intrínseca. O capítulo encerra-se com uma discussão sobre fluência, a forma primordial de motivação intrínseca, e como alcançá-la.

VEJA **O Dr. Dan Gould apresenta (em inglês) a Parte III do livro na Atividade Introdutória.**

5

Competição e cooperação

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Entender a diferença entre competição e cooperação
2. Descrever o processo competitivo
3. Detalhar os estudos psicológicos sobre competição e cooperação
4. Discutir os fatores sociais que influenciam a competição e a cooperação
5. Explicar por que a competição pode ser tanto boa quanto ruim
6. Entender como equilibrar esforços competitivos e cooperativos

A partir de casos relatados por ex-atletas, fica evidente que o esporte competitivo pode afetar os participantes de formas muito diferentes em termos de crescimento e desenvolvimento pessoal. Roger Staubach, por exemplo, um *quarterback* pertencente ao Hall da Fama, disse: "Por causa dos exercícios físicos e de minhas experiências no esporte, aprendi a controlar as coisas nos negócios e na vida". Por outro lado, Tom House, ex-lançador da liga principal de beisebol, declarou: "Para todos os efeitos, o atleta profissional é um eterno adolescente... Quanto mais longa a exposição ao ambiente de esporte profissional, mais os atletas se desviam de uma capacidade de entender e lidar com as demandas do mundo real". Muitos participantes de esportes competitivos afirmam que essa atividade não apenas pode levar a esforços cooperativos entre colegas de equipe que perseguem um objetivo comum (pense em Kevin Garnett, Ray Allen e Paul Pierce, do Boston Celtics, que rodeiam seus respectivos papéis na busca de um campeonato), mas também pode ajudar a preparar a pessoa para a vida. Outros, entretanto, argumentam que o esporte competitivo pode produzir atletas egocêntricos que evitam lidar com questões da vida real (Manny Ramirez pode, com certeza, fazer uma jogada no beisebol, mas o que fará fora de campo?). Esses críticos citam o número crescente de atletas que foram acusados de abuso físico ou sexual, abuso de substâncias, assassinato, roubo ou comportamento indigno de um atleta (como cuspir em autoridades, agredir os técnicos).

Quem está certo? A resposta é que as pessoas em ambos os lados dessa discussão podem ter razão, porque praticamente todas as atividades esportivas e físicas envolvem competição e cooperação. Os jogadores cooperam com os colegas de equipe enquanto competem contra os adversários. Às vezes, há competição até *dentro* de um time, quando os jogadores batalham por tempo de jogo e posições de titulares. Portanto, as interações dessas forças competitivas e cooperativas e seus efeitos nos participantes são complexas. Comecemos pela definição de termos como *competição* e *cooperação*.

Definindo competição e cooperação

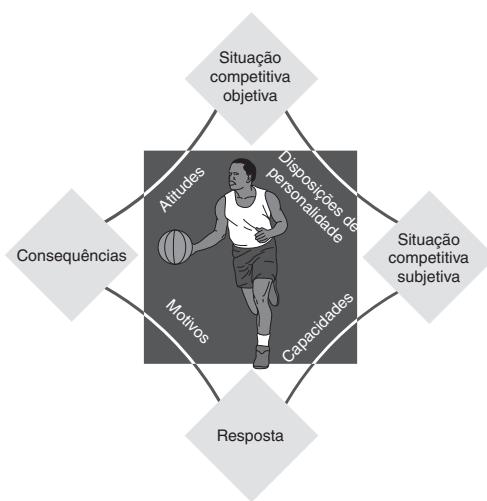
O termo **competição** é popularmente usado em referência a várias situações diferentes. Por exemplo, competimos contra os outros, contra nós mesmos, contra o relógio ou o livro de recordes, contra objetos e elementos naturais (alpinismo, canoagem). Contudo, para definir competição, a maior parte dos pesquisadores se concentrou em situações nas quais as pessoas competem contra outras, em atividades físicas organizadas. Por exemplo, Coakley (1994) definiu competição como "um processo social que ocorre quando são dadas recompensas às pessoas com base em seu desempenho comparado ao de outros indivíduos, realizando a mesma tarefa ou participando do mesmo evento" (p. 78). De acordo com essa definição, as recompensas na competição limitam-se àqueles que superam os outros. Portanto, além de a competição ser um processo, tem uma estrutura de recompensa, que alimenta a noção de que o sucesso de um participante ou de um time automaticamente causa o fracasso de outros.

Outro processo no qual o sucesso pode ser medido e o desempenho recompensado é a cooperação. **Cooperação** foi definida como "um processo social por meio do qual o desempenho é avaliado e recompensado em termos da realização coletiva de um grupo de pessoas que trabalham juntas para alcançar determinado objetivo" (Coakley, 1994, p. 79). Essa definição sugere que uma estrutura de recompensa cooperativa é caracterizada pelo envolvimento mútuo de mais de um participante. Recompensas são, portanto, compartilhadas igualmente por todos no grupo, e o sucesso do grupo depende da realização coletiva de todos os participantes. Um time que vence um campeonato compartilha a vitória, mesmo que alguns de seus jogadores possam ter realmente contribuído mais do que outros em termos de desempenho. Pessoas exitosas, orientadas à realização e batalhadoras não são necessariamente competitivas. Podem simplesmente combinar fortes orientações à realização com orientações cooperativas ou individualistas. Na verdade, as pessoas cooperativas são tão propensas a serem bem-sucedidas quanto as competitivas. As pesquisas indicam que estruturas de recompensa competitivas, embora úteis em tarefas físicas relativamente simples de curta duração, são menos eficazes do que estruturas de recompensa cooperativas para tarefas complexas e que envolvem solução de problemas difíceis (Kohn, 1992).

Embora as pesquisas sobre competição existam há mais de um século (Triplett, 1898), o primeiro esforço concentrado para estudar o assunto foi iniciado por Morton Deutsch (1949), que observou que poucas situações cotidianas são puramente cooperativas ou competitivas. Deutsch afirmava que a maior parte das interações sociais envolve algum tipo de comportamento dirigido ao objetivo que recompensa a pessoa (ou pessoas) por atingir a meta, ao mesmo tempo que requer algum tipo de esforço cooperativo de todos os envolvidos. O basquetebol é um exemplo: cada jogador do time deve cooperar para vencer o jogo, mas os jogadores também podem estar competindo uns contra os outros por tempo de jogo e pela posição de titular.

Embora tenham sido feitos estudos isolados sobre competição e cooperação nas décadas de 1950 e 1960, não havia uma estrutura conceitual para ajudar a orientar a pesquisa nessa área. Felizmente, Rainer Martens (1975) criou um modelo específico que estruturou os novos estudos sobre competição em ambientes de esporte e exercício. Além disso, a definição de Martens assemelha-se à desenvolvida mais tarde por Coakley; em ambas, competição é um processo. Entretanto, a definição e a abordagem de Martens à competição também enfoca a *avaliação social*. Ele argumentava que, a fim de maximizar o desenvolvimento pessoal dos participantes, era fundamental entender as influências sociais que ajudam a estruturar o ambiente de atividade. Portanto, a abordagem de avaliação social de Martens não apenas define competição, mas também nos ajuda a entender o processo competitivo no esporte.

Zuma Press/Icon SMI

Competimos contra muitas coisas diferentes – outras pessoas, nós mesmos e até a natureza.

A competição como um processo

De acordo com Martens, competição é mais do que um evento isolado; envolve um processo que engloba quatro eventos ou estágios distintos, ilustrados na Figura 5.1. Esse processo lembra um pouco o modelo de estresse apresentado no Capítulo 4, que oferece uma boa forma de entender o processo competitivo. Observe na figura que, embora esses estágios sejam diferentes, também estão interligados.

As pessoas passam de forma diferente por processos competitivos. Portanto, são elas o foco do processo e podem influenciar a relação entre os diferentes estágios. Atributos pessoais, como experiência anterior, capacidade, motivação e atitudes são apenas alguns dos fatores que podem influenciar as respostas de uma pessoa que compete. Como em qualquer processo social, cada estágio é influenciado pelos outros estágios, bem como por fatores ambientais externos, como *feedback* e recompensas. Além disso, o processo de competição deve incluir o papel do processo de socialização e o contexto social para determinar os níveis competitivos e a orientação. Nesse sentido, um modelo desenvolvido por Eccles e Harold (1991) enfatiza que atitudes esportivas surgem em uma tenra idade, e que as diferenças de sexo parecem ser uma consequência de socialização de gênero, e não de aptidão natural.

FIGURA 5.1 O processo competitivo.

Adaptada, com permissão, de R. Martens, 1975, *Social psychology and physical activity* (New York: Harper & Row), 69. Copyright 1975 por Rainer Martens.

Estágio 1: Situação competitiva objetiva

Martens propôs uma definição da **situação competitiva objetiva**, derivada da teoria de avaliação social (Festinger, 1954), que inclui um padrão para comparação e pelo menos uma outra pessoa. O padrão de comparação pode ser o nível de desempenho passado de um indivíduo (com o tempo de 4'10" na corrida de milha), um nível de desempenho idealizado (como 1 milha em 4 minutos) ou o desempenho de um outro indivíduo (seu principal rival correu 1 milha em 4'05"). A principal diferença entre uma situação de competição e outras situações de comparação é que os critérios para comparação devem ser conhecidos por pelo menos uma pessoa que esteja em condições de avaliar o desempenho.

Considere os exemplos a seguir, lembrando a definição de Martens. Você sai sozinho para correr 5 quilômetros, e estabelece para si mesmo a meta de correr essa distância em 21 minutos. (Seu melhor tempo ante-

Competição *versus* descompetição

Com o passar dos anos, as competições ganharam má reputação. É comum as pessoas se concentrarem nos aspectos negativos da competição, ao passo que cooperação é vista como uma alternativa positiva à competição. Shields e Bredemeier (2009), no entanto, defenderam que aquilo que antes era chamado de bom ou mau em competições é mais bem entendido como *competição versus descompetição*. Basicamente, os autores oferecem uma perspectiva mais recente de competição que desafia as crenças tradicionais, por meio de uma defesa com apoio em pesquisa. Afirmam que a parceria é a essência das competições. Ainda que uma competição possa ser cruel e altamente contestada, cada competidor é visto como um facilitador ou elemento de capacitação para o outro. Verdadeiros competidores desejam componentes em igual condição que os desafie. Além disso, os competidores seguem o espírito das regras mesmo quando esse tipo de ação resulte numa desvantagem competitiva. Justiça com os oponentes é mais importante que simplesmente obediência a regras. Essa sinergia possibilita aos competidores o alcance de novos patamares de excelência, desenvolvimento positivo do caráter, alegria e domínio, coisas que não seriam alcançadas em isolamento. Numa real competição, os oponentes se empenham muito para o alcance da excelência.

Em contraste, na **descompetição**, os oponentes se veem como rivais, lutando entre si para vencerem a competição. Descompetidores querem vencer ou arrasar os oponentes, não os encarando como cooperadores ou parceiros. Para eles, as regras são simples convenções, e maximizá-las na busca da vitória não é raro. Justiça costuma ser elemento íntimo em comparação com coisas de que as pessoas querem se livrar, desde que não sejam flagradas. Vencer é a grande meta, sendo algo buscado a qualquer custo, inclusive trapaça, discussões ou jogos mentais. Basicamente, a descompetição é o oposto da competição.

rior foi de 22 minutos.) Isso não seria considerado uma competição, porque você era a única pessoa ciente do padrão de excelência que tentava superar. Entretanto, se você correu com uma amiga e lhe contou sobre a meta de correr 5 quilômetros em 21 minutos, houve uma situação de competição, porque sua amiga estava ciente do critério de avaliação e em condições de avaliar seu desempenho.

Há quem argumente que o primeiro exemplo também envolve competição, visto que você estava competindo contra si mesmo. Martens não discordaria necessariamente desse ponto de vista, mas argumentaria que, para um estudo científico da competição, devemos delimitar nosso alcance. Sem outra pessoa envolvida para avaliar o processo de comparação, quase tudo poderia ser chamado de competição. Como saberíamos que você estava tentando correr 5 quilômetros em 21, 20 ou 19 minutos? Martens declarou que a maior parte das atividades normalmente consideradas competitivas estão, na verdade, abrangidas por sua definição, de modo que não deixamos muito de fora com a delimitação de inclusão de outra pessoa.

Estágio 2: Situação competitiva subjetiva

Quer as pessoas estejam em uma situação competitiva objetiva porque a procuraram ou porque as circunstâncias nela as colocaram, elas precisam, de alguma forma, avaliar a situação. Isso coloca em ação o próximo estágio, a **situação competitiva subjetiva**, que se refere ao modo como a pessoa percebe, aceita e avalia a situação competitiva objetiva. Aqui, os antecedentes e os atributos únicos do indivíduo passam a ser importantes. Fatores como capacidade percebida, motivação, importância da situação competitiva e adversário podem muito bem influenciar a avaliação subjetiva da situação competitiva.

PONTO-CHAVE Competitividade é a característica de personalidade que melhor prevê como as pessoas avaliam a situação competitiva objetiva.

Um ginasta, por exemplo, pode estar ansioso para competir em um campeonato porque é um modo de ganhar experiência, enquanto outro, que está enfrentando a mesma situação objetiva, pode temer o encontro. Da mesma forma, um corredor em uma aula de condicionamento físico para adultos pode querer transformar cada corrida em uma competição, enquanto outro pode procurar evitar comparações com outros corredores em sua classe.

Pessoas muito competitivas tendem a procurar situações competitivas e a estar mais motivadas a se sair bem nelas do que pessoas com um nível mais baixo de competitividade. Entretanto, o traço de competitividade por si só não pode prever adequadamente como uma pessoa responderá a determinada situação competitiva; outras variáveis situacionais (como tipo de esporte, técnico, pais, colegas de time) também exercem forte influência no comportamento.

PONTO-CHAVE Os quatro estágios da competição são (1) a situação competitiva objetiva, (2) a situação competitiva subjetiva, (3) a resposta e (4) as consequências da resposta. Numa situação competitiva objetiva, "o desempenho de um indivíduo é comparado com algum padrão de excelência, na presença de pelo menos outra pessoa que esteja ciente do critério de comparação" (Martens, 1975).

Sendo a competitividade um fator pessoal tão importante no processo competitivo, vamos examiná-la detalhadamente. Gill e Deeter (1988) tentaram definir mais claramente o termo, desenvolvendo o **Sport Orientation Questionnaire (SOQ)** como uma medida confiável e válida de competitividade. Exemplos de perguntas são dados em "Questionário de Orientação Esportiva", na próxima página. Usando o SOQ, Gill e Deeter (1988) constataram três tipos de orientações competitivas, todas representativas de diferentes resultados subjetivos de uma situação competitiva.

- **Competitividade** é o prazer de competir e o desejo de lutar por sucesso em situações esportivas competitivas. Uma pessoa competitiva simplesmente adora competir e busca ativamente situações competitivas.
- **Orientação à vitória** é o foco na comparação interpessoal e na vitória em competições. É mais importante superar os outros competidores do que melhorar os próprios padrões.
- **Orientação ao objetivo** é o foco nos padrões de desempenho pessoal. O objetivo consiste em melhorar o próprio desempenho e não vencer a competição.

A orientação competitiva de uma pessoa afeta o seu modo de perceber a situação competitiva (ver Gill, 2000, que traz uma revisão). Por exemplo, atletas costumam ter maior classificação que não atletas em todas as três subescalas, mas especialmente no aspecto competitivo do SOQ (Gill, 1993). Atletas também variam muito nas orientações competitivas, mas o estudo de Gill sugere que mais deles estão voltados à melhoria dos próprios desempenhos (orientação para metas) que à vitória. Essa descoberta pode surpreender muitas pessoas, mas na verdade, confirma a pesquisa sobre estabelecimento de objetivos (Weinberg, Burton, Yukelson e Weigand, 2000), o qual mostra que aperfeiçoar o desempenho era

Questionário de Orientação Esportiva (SOQ)

As afirmações a seguir descrevem reações a situações esportivas. Queremos saber como você geralmente se sente em relação a esportes e a competições. Leia cada afirmação e circule a letra que indica o quanto concorda ou discorda de cada afirmação na escala. Não há respostas certas ou erradas; simplesmente responda com honestidade como se sente. Não perca muito tempo com cada afirmação. Lembre-se: escolha o número que descreve se você geralmente concorda ou discorda.

	Concordo plenamente	Concordo em parte	Não concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
Exemplos de itens competitivos do SOQ					
Sou uma pessoa competitiva.	1	2	3	4	5
Gosto de competir contra outros.	1	2	3	4	5
Exemplos de itens de orientação à vitória do SOQ					
Vencer é importante.	1	2	3	4	5
Odeio perder.	1	2	3	4	5
Exemplos de itens de orientação ao objetivo do SOQ					
Estabeleço metas para mim em competições.	1	2	3	4	5
Ter o melhor desempenho possível é muito importante para mim.	1	2	3	4	5

a meta mais comumente mencionada, e que vencer estava em segundo lugar. Além disso, as pessoas podem ter pontuação alta em mais de uma orientação. Por exemplo, uma pesquisa com atletas de elite revelou classificação alta na orientação à vitória e ao objetivo (Hardy et al., 1996). Finalmente, pesquisadores (Sambolec, Kerr e Messe, 2007) descobriram que pessoas altamente competitivas se empenham mais e têm melhor desempenho em tarefas coativas que pessoas com baixa competitividade. A competitividade parece ficar maior quando alguém está diretamente competindo contra outro, devido à amplificação do aspecto de comparação social. Logo, treinadores podem desempenhar papel nesse aspecto competitivo para mais ou para menos, dependendo das metas do atleta e de sua orientação à competição.

Estágio 3: Resposta

De acordo com o modelo de processo competitivo de Martens, depois que a pessoa avalia uma situação, decide enfrentá-la ou evitá-la. A **resposta** escolhida inicia o terceiro estágio do modelo. Se a decisão é de não competir, então a resposta se encerra aqui. Entretanto, a resolução de competir pode ocorrer no nível comportamental, fisiológico, psicológico ou nos três níveis. Por exemplo, no nível comportamental, você pode decidir que tipo de adversário prefere: alguém melhor que você, para que possa melhorar; alguém pior que você, para assegurar sua vitória; ou alguém igual a você, para que tenha uma competição desafiadora. Em nível fisiológico, pode ser que seu coração comece a bater mais rápido e suas mãos fiquem frias e úmidas. Vários fatores psicológicos, tanto internos quanto externos, também podem afetar a resposta de uma pessoa. A motivação, a confiança e o nível de capacidade percebida são apenas alguns dos fatores internos que afetam a resposta. As instalações, o clima, o tempo e a capacidade do adversário são algumas influências externas.

Estágio 4: Consequências

O estágio final do processo competitivo resulta da comparação entre a resposta do atleta e o padrão comparativo. As **consequências** são geralmente vistas como positivas ou negativas, e muitas pessoas equiparam consequências positivas com sucesso e consequências negativas com fracasso. Entretanto, conforme abordamos anteriormente, a percepção que o atleta tem das consequências é mais importante que o resultado prático. Por exemplo, embora você possa ter perdido o jogo, ainda é capaz de perceber o resultado como positivo se tiver jogado bem e atingido seu próprio padrão de excelência.

Esses sentimentos de sucesso e fracasso não ocorrem isoladamente: eles se realimentam no processo e afetam os eventos competitivos subsequentes. Modificar as regras (como não fazer a contagem de pontos, permitir que um jogador permaneça com o bastão até que rebata a bola para território válido) ou as instalações e o equipamento (como baixar o aro e usar bolas menores para basquetebol, voleibol ou futebol americano) pode influenciar as percepções de sucesso e de fracasso. O quadro "Demonstração do Modelo de Competição" sugere algumas modificações úteis e adequadas para participantes jovens: o exemplo mostra como um professor de educação física infantojuvenil poderia aplicar o modelo de Martens.

Em uma situação competitiva subjetiva, o técnico pode manipular a situação enfatizando a um ginasta a importância da competição e exigindo nada menos que

Demonstração do modelo de competição

O Sr. Davis é um professor de educação física em uma escola de ensino médio. Tem ensinado habilidades de voleibol nas últimas semanas, e, recentemente, a turma começou a participar de alguns jogos competitivos. Mark, que é expansivo e vigoroso, aguarda ansiosamente a competição; aprecia o desafio e a chance de mostrar aos colegas suas habilidades. John, por sua vez, é tímido e não muito vigoroso. Fica nervoso e apreensivo com competições, porque está inseguro acerca de suas habilidades e teme atrapalhar-se. O Sr. Davis está ciente de que Mark encara a competição positivamente, enquanto John gostaria de evitar a competição a qualquer preço (situação competitiva subjetiva). Mark gosta de competir contra pessoas tão boas ou melhores do que ele porque encara isso como um desafio, enquanto John, ao competir, gosta de jogar contra adversários mais fracos para não parecer tão ruim (resposta).

Em uma competição, Mark controla ganhos e perdas muito bem, porque sua autoestima não é ameaçada se ele jogar mal ou o time perder. Ao contrário, John tem experimentado muitos fracassos, frequentemente recebendo críticas e até sendo ridicularizado por seus esforços esportivos. Naturalmente, ele se sente ameaçado e apreensivo em relação a perder ou a ter um mau desempenho (consequências).

Uma vez que o Sr. Davis entende esse processo de competição e o modo como os alunos são diferentes, estrutura a aula de educação física de modo a satisfazer às necessidades de John e Mark. Estabelece diferentes tipos de situações de aprendizagem e deixa os alunos escolherem entre elas. Por exemplo, em uma quadra, escala times e cria uma competição para aqueles que buscam um desafio e apreciam a excitação da competição. Em outra quadra, a ênfase é na aprendizagem e no aprimoramento de habilidades, e não na competição. Nesta quadra, os alunos que ainda estão inseguros podem aprender sem a pressão da competição. Davis tenta estruturar sua aula de educação física de modo que os alunos fiquem felizes, adquiram habilidades e desenvolvam um sentimento positivo em relação ao esporte e às atividades físicas.

o primeiro lugar. Ter pais e amigos na competição também pode acentuar a importância do bom desempenho, o que provavelmente aumenta a pressão e a ansiedade do atleta. Por outro lado, o técnico pode enfocar a cooperação da equipe e encorajar os jogadores a darem apoio emocional uns aos outros. Pode dizer aos ginastas: "Vão e façam o melhor possível – divirtam-se". Essa orientação influenciaria a percepção subjetiva dos ginastas da situação competitiva.

É importante que administradores, técnicos e pais saibam como ajudar os participantes a se sentirem mais felizes em relação a experiências esportivas. A adoção de uma abordagem centrada no participante por meio da modificação das regras, das instalações e dos equipamentos para produzir mais ação, mais pontuação, jogos mais equilibrados e mais envolvimento pessoal pode criar experiências positivas para todos os participantes.

Basicamente, competição é um processo social "aprendido" (e não inato), influenciado pelo ambiente social (incluindo técnicos, pais, amigos, psicólogos do esporte). A competição não é inerentemente boa ou ruim. Trata-se simplesmente de um processo, e a qualidade da liderança determina em grande parte se a experiência será positiva ou negativa para o participante. Portanto, você deve considerar os diversos fatores capazes de influenciar a relação entre a situação competitiva objetiva, a situação competitiva subjetiva, a resposta e as consequências do processo competitivo.

PONTO-CHAVE Competição não é inerentemente boa ou ruim. Não se trata de uma estratégia produtiva ou destrutiva – é, simplesmente, um processo.

Revisando estudos de competição e cooperação

Há centenas de anos as pessoas competem em esportes, mas apenas recentemente os psicólogos do esporte começaram a estudar de modo sistemático os comportamentos competitivos e cooperativos no esporte. A seguir revisamos algumas pesquisas psicológicas clássicas e pioneiras dos processos de competição e cooperação.

Os ciclistas de Triplett

A primeira experiência que pesquisou os efeitos da competição sobre o desempenho foi documentada em 1898 por Norman Triplett (cuja influência discutimos resumidamente no Capítulo 1). Triplett observou que os corredores apresentavam desempenhos variados (medidos pelo tempo) quando corriam sozinhos, com alguém marcando seu tempo, ou em competições com outro ciclista. Consultando os registros do Comitê de Corridas da Liga Americana de Ciclistas, ele verificou que os ciclistas eram mais rápidos quando corriam contra um ciclista ou com outro ciclista do que quando corriam sozinhos contra o relógio. Portanto, foi demonstrado pela primeira vez que a competição mano a mano contra outros competidores aumenta potencialmente o desempenho.

O quebra-cabeças de Deutsch

No estudo clássico de Morton Deutsch (1949), foi solicitado que alunos universitários resolvessem problemas de quebra-cabeças durante um período de cinco sema-

nas, usando instruções competitivas e cooperativas. Os alunos na condição competitiva foram informados de que seria dado um prêmio (uma nota) à pessoa dentro do grupo com o melhor número médio de quebra-cabeças resolvidos. Já os alunos na condição cooperativa foram informados de que seriam avaliados pela pontuação do grupo em relação a quatro outros grupos que também estavam resolvendo quebra-cabeças e que receberiam um prêmio como equipe. Os resultados revelaram que os alunos da situação competitiva foram autocentrados, direcionaram o empenho a vencer os outros, tiveram uma comunicação fechada e evidenciaram conflito e desconfiança grupais. Já os alunos no grupo cooperativo comunicaram-se abertamente, compartilharam informações, desenvolveram amizades e acabaram resolvendo mais quebra-cabeças que suas contrapartes competitivas. Esses achados foram repetidos muitas vezes ao longo de anos.

Uma implicação do estudo de Deutsch é que as equipes trabalham juntas de forma melhor quando têm um objetivo comum e quando o alcance do objetivo produz recompensas semelhantes para todos os participantes. Por exemplo, se um membro de um time de basquetebol estiver mais interessado em obter títulos e os outros estiverem interessados em vencer na sua divisão, existirá potencialmente um conflito de interesses contraprodutivo. Consequentemente, é importante que os técnicos se certifiquem de que todos os jogadores entendam seus papéis e lutem por objetivos comuns. Isso pode ser obtido enfatizando-se o papel e a contribuição únicos de cada membro do time. Para Deutsch, os efeitos negativos potenciais da competição foram tão destrutivos que em 1982 ele defendeu uma redução planejada de situações competitivas na sociedade, uma vez que tais situações frequentemente levavam a conflitos. Na verdade, Deutsch (2000) observou que pessoas em competições poderiam desenvolver uma visão negativa do adversário, apresentar aumento da ansiedade, evidenciar uso insatisfatório de recursos, mostrar baixa produtividade, agir de formas agressivas ou hostis em relação ao adversário e exibir uma ruptura na comunicação real. Ele concluiu, após décadas de pesquisas, que os conflitos competitivos podem ser resolvidos por meio de comunicação, coordenação, objetivos compartilhados e controle de ameaças.

Competição e agressão

Não é novidade que a ênfase em vencer e derrotar um adversário pode produzir hostilidade e agressão entre equipes. Brigas costumam ocorrer em esportes profissionais e amadores que encorajam o contato e a colisão entre os jogadores, tais como futebol americano, hóquei e basquetebol. Não é a competição em si que produz o *quarterback* agressivo e a hostilidade. Na verdade, os sentimentos e o comportamento derivam do foco em fazer qualquer coisa para vencer, mesmo que isso signifique ser desleal ou machucar um adversário. Em seu livro *They Call Me Assassin* (1980), o ex-jogador de futebol americano profissional Jack Tatum descreve tentativas premeditadas e deliberadas de ferir jogadores adversários para tirá-los do jogo. Mais recentemente, alguns técnicos da National Football League (NFL) supostamente teriam oferecido uma recompensa para qualquer jogador defensivo que conseguisse lesionar o *quarterback* oponente, tirando-o de jogo. Especificamente, em 2012, técnicos e jogadores foram suspensos do New Orleans Saints por oferecimento e recebimento de recompensas por lesão que retirou jogadores de disputas. Em esportes juvenis, tais sentimentos de hostilidade e agressividade podem atingir os pais. Infelizmente, num desses incidentes um pai realmente agrediu outro, matando-o, durante uma discussão, após um jogo de hóquei.

Você pode ver nos dois exemplos a seguir como o foco na vitória e na própria glória pode ser um catalisador que produz comportamentos negativos nas competições. Primeiro, a competição entre dois colegas de time por uma posição de titular pode criar hostilidade e um tentar prejudicar o jogo do outro. Segundo, conforme sugerido pelo envolvimento da patinadora artística Tonya Harding, no ataque a Nancy Kerrigan, em 1994, durante o campeonato norte-americano de patinação artística, em Detroit, a competição pelo mesmo lugar pode levar uma competidora a deliberadamente ferir a outra. E, por mais bizarro que possa parecer, há o caso de uma mãe que planejou matar uma menina que competia para ser chefe de torcida da escola para que a própria filha pudesse ocupar o lugar.

Certamente, porém, apenas uma pequena porcentagem de competições esportivas resulta nesse tipo de comportamento agressivo. Na verdade, o esporte competitivo também pode ajudar os atletas a aprenderem a trabalhar juntos em busca de objetivos comuns e a reduzirem ênfase e a pressão excessivas pela vitória. Isso pode criar um ambiente social positivo e melhorar o desempenho (Sherif e Sherif, 1969). Por exemplo, colegas de time podem cooperar e tentar ajudar uns aos outros a serem o melhor jogador possível, já que, no fim das contas, isso ajudará o time como um todo a longo prazo. Em auxílio a seus times, *quarterback* veteranos da NFL normalmente orientam os *quarterbacks* mais jovens, mesmo que estes venham a tirar seus empregos. Entretanto, dois rivais podem focalizar somente vencer um ao outro, sem preocupação com o modo de jogar, contanto que vençam. Ou podem se ver como aliados, no sentido de que cada um jogará melhor devido ao alto nível de desempenho do outro. O grande desempenho de um estimula o outro a ter um desempenho ainda me-

lhor. Portanto, a forma como os competidores encaram a competição determina se o impacto será positivo ou negativo. Alguns exemplos de cooperação são oferecidos em "Cooperação: ainda viva e bem".

Efeito de competição e cooperação sobre o desempenho

Podemos ver os efeitos negativos potenciais da competição quando observamos a relação entre competição e desempenho. Johnson e Johnson (1985) analisaram minuciosamente 122 estudos realizados entre 1924 e 1981 sobre os efeitos de atitudes competitivas e cooperativas no desempenho. Em 65 estudos, a cooperação pareceu produzir realização e desempenho mais altos do que a competição, com apenas oito estudos mostrando o oposto. Além disso, em 108 estudos, a cooperação promoveu maiores níveis de realização do que o trabalho independente ou individualista, ao passo que o oposto ocorreu em apenas seis estudos. A superioridade da cooperação estava presente em diversas tarefas que exigiam memória e qualidade, precisão e velocidade do desempenho. Johnson e Johnson concluíram, a partir de suas revisões, que não há um tipo de tarefa para o qual os esforços cooperativos sejam menos efetivos do que os esforços competitivos ou individualizados. Ao contrário, na maior parte das tarefas, o empenho cooperativo é mais eficaz para favorecer a realização.

Entretanto, a natureza das tarefas experimentais em muitos desses estudos exigia uma estratégia mais cooperativa que competitiva. Ou seja, se os indivíduos tivessem preferido competir, seus desempenhos seriam piores do que se tivessem preferido cooperar. Num estudo de Stuntz e Garwood (2012) tem-se um bom exemplo dos efeitos de diferentes metas competitivas ou cooperativas no desempenho, em que as orientações não produziriam, necessariamente um desempenho inferior, na comparação com orientações cooperativas ou individualistas. De forma específica, os participantes receberam três tipos de orientação: cooperativa, em que a meta era para que cada grupo de dois marcasse a maioria dos pontos; competitiva, cuja meta era que cada pessoa marcasse mais pontos que o parceiro; ou individualista, cuja meta era que cada um melhorasse o desempenho numa série de tentativas. Os resultados revelaram que as orientações cooperativas produziram o melhor desempenho, de longe. Isso é interessante, uma vez que alguns treinadores e atletas creem que o caminho para a excelência no desempenho envolve foco em vencer o oponente. As pesquisas, porém, de forma consistente, demonstram que trabalho conjunto, com estado mental cooperativo, reforça o nível de desempenho acima do foco na competição e no aperfeiçoamento individual (Roseth, Johnson e Johnson, 2008).

Ainda que o empenho cooperativo pareça produzir desempenho melhor que o competitivo quando um atleta tem que trabalhar com outra pessoa para o alcance de determinada meta, as pessoas podem ter melhor desempenho quando competem entre si do que quando simplesmente realizam sozinhas uma tarefa. Por exemplo, Cooke, Kvussanu, McIntyre e Ring (2011) levaram os participantes a realizarem uma tarefa com um dinamômetro manual (resistência muscular) sozinhos (com instruções para dar o melhor de si) ou contra seis outros competidores. Os resultados revelaram que os participantes se saíram melhor na condição competitiva. Para determinar por que o desempenho foi melhor nessa condição, os pesquisadores fizeram uma variedade de medidas psicológicas e fisiológicas. Os resultados indicaram que os participantes na condição competitiva mostraram maior empenho, mais satisfação, maior atividade muscular e redução da frequência cardíaca na comparação com

Cooperação: ainda viva e bem

Com toda a ênfase na competição, é um sopro de ar fresco constatar a cooperação espontânea e o esírito esportivo ainda se manifestarem. Alguns exemplos recentes são instrutivos.

Em primeiro lugar temos o caso dos campeonatos escolares de corrida no estado de Washington, em 2008. Nicole Cochran achou que havia conquistado o título feminino nos 3.200 metros, mas foi desclassificada por sair de sua raia numa das voltas. Quase todos, inclusive a competidora, concordaram ter sido um erro do juiz (mais tarde confirmado por vídeo). Ainda assim, o título foi dado à corredora Andrea Nelson, Ainda na plataforma durante a cerimônia de entrega das medalhas para as oito melhores finalistas, Nelson desceu do pódio e pendurou a medalha do primeiro lugar no pescoço da vencedora por direito. "A medalha é sua," disse a Cochran. Quando Sarah Lord viu o que Nelson fizera, tirou sua medalha do segundo lugar e colocou-a no pescoço de Nelson. As demais competidoras seguiram o exemplo, colocando suas medalhas nas corredoras que haviam terminado a disputa antes delas. Cabe ressaltar que Cochran terminara em oitavo nos 800 metros e dera sua medalha a Lyndy Davis, que dera a medalha de oitavo lugar nos 3.200 metros à garota que terminara à sua frente, ficando, em consequência, sem medalha.

Em segundo lugar, citamos o caso de um jogo feminino de *softball*, em que uma jogadora fez um *home run* e, ao circular as bases, deu-se conta de não ter tocado na primeira base. Ao retornar à primeira base a fim de tocá-la, feriu gravemente o joelho e apenas conseguiu arrastar-se. Se uma colega de equipe tocasse nela, ela ficaria fora. Assim, duas garotas da outra equipe se uniram e a levaram próximo às bases, tocando cada uma quando por elas passavam, concluindo a jogada. As meninas simplesmente disseram; "Ela fez um *home run* e mereceu ter o ponto no placar."

participantes na condição não competitiva. Num estudo de acompanhamento, Cooke, Kvussanu, McIntyre e Ring (2013) pesquisaram a competição individual (um contra um) *versus* a competição em equipe (dois contra dois, quatro contra quatro). Os resultados revelaram que o desempenho foi bastante melhor nas competições em equipe que nas individuais. Coerente com o estudo anterior, satisfação, empenho e ansiedade foram os principais mediadores desse efeito no desempenho. Parece que os participantes sentiram necessidade de esforço maior, já que os parceiros dependiam deles, com a ansiedade aumentada influenciando de modo positivo o desempenho nessa tarefa.

É importante lembrar que a competição em si não produz consequências negativas; é a ênfase exagerada em vencer que é contraproducente. Na verdade, Johnson e Johnson (1999, 2005) observam a constatação de um papel limitado para competição quando limites são adequadamente impostos. Nesse sentido, uma competição apropriada tem as seguintes características: é voluntária, a importância de vencer não é tão elevada a ponto de causar estresse incapacitante, todos devem ter uma chance razoável de vitória, as regras são claras e justas e pode ser monitorado um progresso relativo.

Com certeza, as orientações competitivas costumam levar a altos níveis de realização em esportes individuais e em equipe. Por exemplo, embora Michael Jordan precisasse cooperar com seus colegas de time para formar a unidade que ajudou o Chicago Bulls a dominar a NBA na década de 1990, é reconhecido por todos que sua natureza extremamente competitiva foi o que realmente o levou a alcançar o mais alto nível de sucesso e excelência. Basicamente, muitas situações no mundo do esporte e da atividade física exigem uma combinação de estratégias e orientações cooperativas e competitivas. Encontrar a combinação certa para uma situação específica é o verdadeiro desafio. Por exemplo, muitos atletas perceberam que jogar contra um oponente realmente bom ajudou a elevar o nível de seus jogos, o que pode ser entendido como uma forma de cooperação. Assim, quando Roger Federer jogou contra Rafael Nadal, ou quando LeBron James jogou contra Kobe Bryant, ou quando Greg Maddux lançou contra Randy Johnson, todos tiveram grande satisfação nessas competições, já que acreditaram que elas elevaram a intensidade e o nível do próprio jogo. Basicamente, a competição funcionou como uma motivação positiva para que esses superastros continuamente melhorassem e aperfeiçoassem suas habilidades.

Sabemos que o trabalho cooperativo em equipe beneficia o desempenho no esporte, mas também que o esporte pode levar a uma equipe cooperativa. Por exemplo, Fraser-Thomas e Cote (2006) afirmaram que “programas esportivos para jovens há muito são considerados importantes para seu desenvolvimento psicossocial, oportunizando-lhes o aprendizado de habilidades de vida importantes, como cooperação, disciplina, liderança e autocontrole” (p. 12). Essa ideia tem apoio de Findlay e Coplan (2008), que descobriram que crianças envolvidas no esporte tinham maiores possibilidades de participar em comportamentos cooperativos que crianças sem envolvimento no esporte.

Botterill (2005) salientou a ideia de que competição e cooperação deveriam ser encaradas como complementares. Analisemos o caso de escolha de jogos em que as crianças simplesmente se encontram na quadra ou no pátio da escola, escolhem lados e jogam. Se diminuir o respeito ao oponente e sua valorização, não tardará muito para que o jogo fique perturbado e que não mais haja competidores. Infelizmente, a dinâmica de como competição e cooperação são complementares não costuma ser ensinada. Mais do que serem opostos polares, envolvem habilidades e valores complementares, e as duas perspectivas devem ser alimentadas para oferecimento de uma perspectiva saudável dos esportes e da vida.

A maneira de unir empenho competitivo e cooperativo pode ser aprendido nos “Doze Princípios Definitivos” de Pat Summitt, possivelmente a mais vitoriosa técnica de basquete universitário:

- *Respeite a si mesmo e aos outros*. Não há autorrespeito sem o respeito pelos outros.
- *Assuma responsabilidade total*. Comprometa-se – não existem atalhos para o sucesso.
- *Desenvolva e demonstre lealdade*. A lealdade não é unilateral. Você deve dá-la para recebê-la.
- *Aprenda a ser um grande comunicador*. Isso significa ser um grande ouvinte, além de falante.
- *Discipline-se para que ninguém tenha que fazer isso*. Disciplina de grupo e autodisciplina produzem empenhos unificados.
- *Faça do trabalho árduo sua paixão*. Faça primeiro o que não é divertido.
- *Não apenas trabalhe com empenho, trabalhe com inteligência*. Maximize pontos fortes e minimize seus pontos fracos e dos que estão ao seu redor.
- *Coloque a equipe em primeiro lugar*. O trabalho em equipe possibilita que pessoas simples alcancem coisas incomuns.
- *Transforme o vencer numa atitude*. Atitude é uma opção.
- *Seja um competidor*. Ser competitivo significa ser o melhor possível.
- *Mudança é primordial*. Mudança é o mesmo que autoaperfeiçoamento.
- *Lide com o sucesso da mesma forma que com o fracasso*. Você não pode controlar o que ocorre, mas pode controlar sua reação a isso.

Redução da competição por meio da cooperação

Sherif e Sherif (1969) realizaram três experiências de campo com meninos de 11 a 12 anos em acampamentos isolados. Primeiro, foram formados dois grupos, e cada um teve a oportunidade de desenvolver uma forte identidade de grupo. Esportes e jogos constituíram a maior parte das atividades dos grupos, e foram enfatizados os trabalhos em equipe e a identidade de grupo. Na fase seguinte do estudo, Sherif e Sherif induziram deliberadamente conflitos entre os grupos, em grande parte por meio de competições esportivas que enfatizavam um vencedor e um perdedor. Além disso, foi servida uma mesa com lanches para uma festa, e um grupo foi convidado a se servir primeiro. O primeiro grupo comeu quase tudo, deixando pouco para o segundo grupo, que, naturalmente, ficou ressentido.

A terceira fase consistiu numa tentativa de reduzir ou eliminar a hostilidade que os pesquisadores ajudaram a criar, mas os meninos mantiveram sua antipatia e má vontade uns para com os outros. Finalmente, os pesquisadores inventaram situações, tais como a necessidade de reparar um vazamento na caixa d'água do acampamento e de consertar um caminhão de suprimentos avariado, o que obrigou ambos os grupos a cooperarem naquilo que os pesquisadores denominaram "objetivos superiores". Essas situações foram criadas de modo que nenhum grupo pudesse alcançar um resultado altamente desejado sem a ajuda do outro. Esses empenhos cooperativos resultaram em redução da hostilidade e do conflito entre os grupos e no desenvolvimento de amizades e comunicação entre eles. Portanto, os estudos salientaram os papéis críticos que o contexto social e a ênfase na competição desempenham para determinar se a competição é benéfica e produtiva. A competição, inerentemente, não é nem boa nem ruim.

Num estudo clássico, Kelley e Stahelski (1970) usaram o dilema do prisioneiro para pesquisar como respostas competitivas eficazes foram comparadas com respostas cooperativas. Nesse estudo, foram comparados jogadores competitivos e cooperativos. Após uma série de jogos, os jogadores competitivos conseguiram induzir seus parceiros cooperativos à competição. Basicamente, os cooperadores começaram cooperando, mas foram forçados a respostas competitivas por seus adversários. Os cooperadores sabiam que estavam sendo forçados a mudar o estilo de jogo e a competir, enquanto os competidores percebiam apenas o conflito do jogo, desatentos às propostas cooperativas oferecidas.

Vejamos um exemplo desse princípio na vida real. Imagine que você está participando de um jogo de basquetebol recreativo e só está interessado em fazer um pouco de exercício e se divertir (no papel de um cooperador). Quando avança para a cesta, outro jogador o empurra por trás e o derruba no chão. Você fica realmente irritado e enfrenta seu adversário, mas tudo o que ele diz é: "É assim que jogamos aqui. Se você não gosta, vá embora" (ou seja ele é um competidor). Agora você precisa decidir se sai ou fica. Se ficar, provavelmente terá de adotar o estilo competitivo das pessoas que estão jogando. Se sair, não vai conseguir se exercitar como esperava. De qualquer maneira, o competidor ditou o tipo de ação e o comportamento exigido do cooperador.

Determinando se a competição é boa ou ruim

Do modo como as coisas estão agora, a ética competitiva é uma força propulsora nos esportes. Você ouve as pessoas dizerem: "A competição revela o melhor de nós", "Sem competição, até a mínima produtividade desapareceria" e "Competir é lutar por objetivos e buscar o sucesso". Muitos norte-americanos equiparam sucesso a vitória, sair-se bem a vencer alguém. Apoiam uma atitude atribuída ao ex-técnico do Green Bay Packers, Vince Lombardi, de que vencer não é tudo, é a única coisa. Portanto, seja lá como o chamem – instinto competitivo, espírito competitivo ou ética competitiva –, muitas pessoas consideram esse tipo de pensamento sinônimo do estilo de vida norte-americano. Por exemplo, Mary Decker Slaney, uma corredora de meia-distância e detentora de inúmeros recordes mundiais, descreveu sua orientação à competição:

> **Desde que comecei a correr, eu venço... Para mim, aquele é o único lugar para se terminar. Eu não era como algumas crianças que terminavam em segundo lugar e diziam: "Corri bem". Bem coisa nenhuma. Quero vencer. Faço qualquer coisa para vencer.**

Da mesma forma, uma técnica de basquetebol de ensino médio bem-sucedida tem o seguinte a dizer sobre a competição e a vitória:

> **Ao longo dos anos, desenvolvi minha própria filosofia sobre o basquetebol no ensino médio. Vencer é tudo o que importa. Não importa quantos jogos você vença. O que conta é quantos campeonatos vence.**

Finalmente, Bela Karolyi, técnico de ginástica artística, tem sua própria visão sobre vencer e divertir-se:

> **Às vezes, a preparação é tão dura... o choro e os gritos... Não estamos no ginásio para nos divertir. A diversão vem no final, com a vitória e as medalhas.**

Essa ênfase excessiva na vitória é vista no procedimento de pontuação em jogos da NFL. Especificamente,

A competição esportiva transfere habilidades e realizações para a vida?

Uma pergunta que persiste há muitos anos é: "Até que ponto a participação em esportes competitivos ajuda a preparar os indivíduos para a vida?". A seguir temos um resumo dos resultados de estudos sobre os diferentes aspectos dessa questão (Coakley, 1997):

- *Participação no esporte e realização acadêmica.* Estudos revelaram que, em geral, os atletas universitários têm média de notas acadêmicas mais altas e aspirações educacionais mais elevadas do que os estudantes que não participam de equipes esportivas. É mais provável que essa relação positiva ocorra quando a participação no esporte altera de algum modo relacionamentos importantes na vida do jovem. Especificamente, quando a participação levar pais, amigos, técnicos, conselheiros ou professores a encarar os jovens mais a sério como seres humanos e estudantes e lhes dar mais apoio acadêmico e estímulo, a participação em esportes estará associada a resultados acadêmicos positivos. Entretanto, quando a participação ocorre fora dos esportes patrocinados pela escola, as relações não parecem mudar de forma academicamente relevante. Isso acontece também quando os atletas participam de ligas esportivas de menor importância ou são meros reservas em equipes das divisões principais, quando são afro-americanos e quando frequentam escolas em que o trabalho acadêmico é muito mais enfatizado e recompensado do que o desempenho mencionado anteriormente.
- *Participação no esporte e mobilidade social ou profissional.* Pesquisas mostram que ex-atletas, como grupo, não apresentam nem mais nem menos sucesso na carreira do que outros com experiências comparáveis. Além disso, ex-atletas não parecem ter qualquer vantagem de mobilidade sistemática sobre seus pares em empregos semelhantes: ou seja, os ex-atletas têm uma ampla variedade de sucessos e fracassos na carreira. Diferenças motivacionais e de personalidade individuais, mais do que a própria experiência esportiva, parecem ser um melhor prognosticador de sucesso profissional.
- *Participação no esporte e comportamento fora dos padrões.* A questão de a participação em esportes competitivos poder ou não "manter os jovens fora das ruas" e longe de problemas tem sido muito debatida nos últimos anos. Análises de correlação não revelaram taxas mais altas de desvio de comportamento entre atletas do que entre não atletas, e este resultado foi encontrado também em outros esportes, sociedades, sexos e condição socioeconômica (Hanrahan e Gallois, 1993). Entretanto, as pesquisas tampouco indicaram consistentemente que a participação em esportes competitivos realmente reduza a prevalência de comportamento fora dos padrões. A natureza da experiência esportiva específica, as diferenças entre indivíduos e o ambiente competitivo interagem para determinar o impacto da participação no esporte nos desvios de comportamento.

Coakley (1997) afirmou que a participação no esporte terá um efeito positivo na redução de comportamento desviante em atletas *se* eles praticarem esportes em associação com uma ênfase claramente expressa no seguinte: filosofia de não violência, respeito por si mesmo e pelos outros, importância da aptidão física e do autocontrole, confiança nas habilidades físicas e senso de responsabilidade. Basicamente, apenas tirar os meninos das ruas para praticar esportes não é suficiente para reduzir desvios de comportamento. Se enfatizarmos a hostilidade contra os outros – uso da agressão como estratégia e dos corpos como instrumento, domínio dos adversários e vitória a qualquer preço –, não poderemos esperar que as taxas de desvio de comportamento diminuam.

embora um jogo da temporada regular na NFL possa terminar empatado (após ter sido jogada uma prorrogação), o Super Bowl* é jogado até que algum time finalmente vença. A premissa é de que ninguém ficaria satisfeito com um campeonato que terminasse em empate. Queremos um vencedor absoluto. De maneira semelhante, o histórico de vitórias e derrotas de um técnico costuma ser o critério maior para seu sucesso. Os reitores das universidades podem dizer que a educação é mais importante do que o esporte, mas um técnico que forma todos os seus jogadores mas não alcança um histórico de vitórias raramente é contratado, muito menos bem pago. No nível familiar, alguns pais colocam os filhos na escola um ano mais tarde, para que, sendo maiores e mais fortes, tenham mais sucesso no futebol americano.

A preocupação com a vitória às vezes leva à desonestidade. Um vencedor do All-American Soap Box Derby** foi desclassificado por fraude e perdeu o direito a uma bolsa de estudos de 7.500 dólares quando os organizadores descobriram que um eletromagneto tinha dado a seu carro uma vantagem desleal na largada. Igualmente, ocorreram acusações relativas à idade verdadeira de alguns jogadores na largada na 2001 Little League World Series (supostamente os jogadores teriam menos de 13 anos de idade). O abuso de esteroides para aumentar o desempenho também é uma forma de fraude. Embora muitos atletas olímpicos possam ter encontrado formas de burlar o teste *antidoping* realizado em atletas de elite e profissionais, inúmeros outros foram desclassificados. Finalmente, em seu livro *No Contest: The Case Against Competition*, Kohn (1992) também argumentou efetivamente contra os seguintes mitos da competição: a competição constrói o caráter (como autoconfiança, autoestima); a competição nos motiva a fazer o melhor; a competição é a melhor maneira de se divertir; e a competição é parte da natureza humana. Kohn defende que a competição tem inúmeras consequências negativas, incluindo: cria estresse, que interfere no desempenho ideal; focaliza a atenção em vencer os outros mais do que em ter um bom desempenho; alimenta a insegurança e mina a autoestima; alimenta hostilidade interpessoal, preconceito e agressão; e cria inveja, humilhação e vergonha indevidas.

* N. de T.: Super Bowl – jogo final do campeonato de futebol americano.

** N. de T.: All-American Soap Box Derby – corrida realizada com carrinhos com corpo e rodas de madeira e que não têm motor.

Muitos professores de educação física do ensino fundamental queixam-se de que os alunos são excessivamente competitivos. Alguns adultos que praticam exercícios têm problemas para trabalhar em seu próprio ritmo porque não querem ficar atrás dos amigos viciados em condicionamento físico. Alguns caem na armadilha de tentar fazer mais do que o "outro cara". Cada vez mais, os especialistas que notam a ênfase excessiva na vitória tornam-se defensores do esporte cooperativo e do trabalho conjunto. Na verdade, foram desenvolvidos novos jogos que enfatizam mais a cooperação do que a competição (Coakley, 1994). O falecido grande tenista Arthur Ashe dizia o seguinte sobre cultivar uma estrutura mental cooperativa:

> **Associo o instinto assassino a um estado emocional exacerbado e não gostaria de ser conhecido como alguém assim... Gosto de harmonia em tudo. Para mim, deveria haver harmonia entre a torcida, os árbitros de quadra e até entre os gandulas. (1981, p. 176)**

Entretanto, os efeitos negativos potenciais da competição não significam que a competitividade ou o esporte competitivo seja necessariamente ruim ou que provoque essas consequências negativas. Há também muitos casos em que a competição produziu resultados positivos e saudáveis. O autor James Michener (1976), por exemplo, declarou:

> **Estou sempre do lado da competição saudável. Amo isso. Procuro isso. Prospero sob seu domínio. Sempre vivi em um mundo ferozmente competitivo e nunca me assustei. Vivo nesse tipo de mundo hoje e acharia a vida muito sem graça sem o desafio.**

Além disso, o modo como tratamos os adversários pode influenciar nossa visão da competição. Especificamente, se cultivamos uma atitude respeitosa e valorizadora dos adversários, podemos encará-los como oportunidades do momento. Isso pode ser percebido nos comentários de Mariah Burton Nelson (1998), em seu livro *Embracing Victory*:

> **Os adversários apresentam-lhe a oportunidade de aprender quem você é, perceber o que deseja. Dão a você a possibilidade de melhorar com a ocasião. É isto que os atletas aprendem: que os oponentes podem nos tornar mais rápidos, mais sábios e mais eficientes. Nós os saudamos. (p. 277)**

Nelson aproveita ainda para salientar sua visão dos adversários como algo não limitado ao terreno esportivo. Gandhi, por exemplo, encarava os adversários políticos como professores, já que o obrigavam a dar o melhor de si. Aprendeu com eles quais eram suas áreas de desvantagem e cresceu tentando melhorá-las. Na verdade, no esporte, perder costuma trazer mais informações e aprendizado sobre o desempenho do que vencer. Os verdadeiros competidores desejam o melhor aos adversários, para que então eles sejam capazes de dar o melhor de si ao jogo.

Especialmente no esporte infantojuvenil, a qualidade da liderança adulta por parte de pais, técnicos e outros é crucial para determinar se uma competição afetará os atletas jovens positiva ou negativamente. Qualquer um que tenha competido no esporte sabe que a competição pode ser divertida, excitante, desafiadora e positiva. Técnicos e professores devem ensinar aos jovens quando é apropriado competir e quando é apropriado cooperar. Na verdade, na maior parte dos esportes coletivos, a competição e a cooperação ocorrem simultaneamente. Portanto, uma abordagem integrada oferece as maiores oportunidades para desenvolvimento e satisfação pessoais. Concluindo, para aprender mais sobre competição e cooperação, su-

Competição: é diferente para meninos e meninas?

Com a maior participação de meninas em esportes competitivos (organizados e não organizados), os pesquisadores têm enfocado as experiências de meninos e meninas em esportes competitivos. Coakley (1997) indicou que meninos e meninas costumam ter experiências muito diferentes quando participam de esportes e jogos competitivos:

- Os meninos participam de jogos competitivos mais frequentemente do que as meninas.
- As meninas jogam em grupos predominantemente masculinos com mais frequência que os meninos em grupos predominantemente femininos.
- Quando os meninos estão com amigos, jogam em grupos maiores do que os das meninas.
- Os jogos das meninas são mais espontâneos, imaginativos e mais desestruturados do que os jogos dos meninos.
- Os meninos consideram-se mais qualificados fisicamente do que as meninas, embora as diferenças de sexo nos níveis reais de habilidade sejam pequenas ou inexistentes.
- Os jogos dos meninos são mais agressivos, envolvem maiores riscos e recompensam a realização individual em um grau muito maior do que os jogos das meninas.
- Os meninos praticam jogos mais complexos do que os das meninas; têm mais regras, maior número de posições diferentes (papéis) e mais interdependência (trabalho de equipe).

gere-se que o aperfeiçoamento tecnológico (na forma de jogos em vídeo) oferece a oportunidade singular de estudo de uma ampla gama de indivíduos, numa grande variedade de situações (Murphy, 2009).

Aumentando a cooperação

Os resultados positivos produzidos por esforços cooperativos são familiares às pessoas em ambientes negociais, educacionais e organizacionais. Contudo, a maior parte das situações de esporte e jogos mantém um foco competitivo, e a maioria dos textos de psicologia do esporte enfatiza os vários fatores psicológicos que aumentam o desempenho nessas situações competitivas. Certamente, os esportes competitivos oferecem benefícios positivos, incluindo o desenvolvimento do caráter, da disciplina e do trabalho em equipe. Com tantas evidências de diferentes campos que atestam os efeitos positivos da *cooperação*, vale a pena, no entanto, examinar como os jogos cooperativos podem complementar o esporte competitivo e a educação física tradicionais.

Estrutura componente dos jogos

O psicólogo canadense do esporte Terry Orlick (1978) originalmente defendia que o traçado de um jogo influencia enormemente a resposta comportamental predominante, seja ela competitiva, individualista, cooperativa ou uma combinação delas. A competição e a cooperação são relações complementares que dão às pessoas a oportunidade de realizar seu potencial exclusivo na atividade física e esportiva. Elas têm interações potenciais diferentes – variando de puramente cooperativa a puramente competitiva – que um técnico ou instrutor deve entender para estruturar uma boa mistura de atividades físicas e jogos. A maior parte das atividades pode ser classificada nas categorias listadas a seguir, conforme definido por Orlick:

- *Meios competitivos – fins competitivos*. O objetivo é vencer alguém ou quem quer que seja, do início ao fim. Você pode esperar esse objetivo, por exemplo, em uma corrida de 100 metros ou no jogo Pique Bandeira.
- *Meios cooperativos – fins competitivos*. Os participantes cooperam dentro de seus grupos, mas competem fora deles, como se pode observar no futebol, no basquetebol, no futebol americano e no hóquei, quando elementos da equipe trabalham juntos e tentam coordenar seus movimentos para derrotar um adversário. Entretanto, nem todos os membros da equipe necessariamente cooperam (meios cooperativos independentes) dentro delas. Um jogador de basquetebol, por exemplo, pode tomar a bola e não passar para os colegas de time. Para assegurar meios cooperativos independentes com atletas mais jovens,

Esporte não estruturado: uma oportunidade para aumentar a cooperação e o crescimento

Hoje em dia, a maior parte dos esportes para jovens é estruturada e organizada; há técnicos, árbitros, times definidos, tabelas, regras rigorosas e participação dos pais. Mas os jovens também praticam outro tipo de esporte ou jogo, que foi chamado de não organizado, não estruturado ou informal. Estudos de observação (incluindo entrevistas com jovens atletas) revelaram diferenças extraordinárias na filosofia e na implementação dessas duas abordagens à competição esportiva. Especificamente, quando jovens se reúnem e jogam à sua maneira, estão predominantemente interessados em quatro coisas (Coakley, 1997):

1. *Ação, especialmente para chegar à marcação de pontos.* A ação é intensificada de inúmeras formas, incluindo menos jogadores participando do jogo, eliminação de lances livres no basquete e eliminação de intervalos ou pedidos de tempo.
2. *Envolvimento pessoal na ação*. Os jovens normalmente maximizam o envolvimento por meio de modificações inteligentes das regras e de sistemas de *handicap* que evitam que os jogadores muito habilidosos dominem a ação. Eis alguns exemplos: (a) não ser substituído após errar três bolas seguidas no beisebol – o batedor fica até que rebata uma bola razoável, (b) todos têm uma chance de fazer passes e recepções, no futebol americano, (c) possibilidade de repetir o desempenho para compensar os erros, (d) um batedor bom só pode bater de determinada parte do campo.
3. *Times equilibrados.* Cada time deve ter uma boa chance de vencer. Normalmente, as equipes são escolhidas por capitães que têm uma escolha por vez. Mas também são feitos acordos. Por exemplo, se houver um jogador particularmente bom, o outro capitão poderá ter o direito de escolher três vezes consecutivas para compensar a escolha desse atleta particularmente talentoso.
4. *Oportunidades de reafirmar amizades durante o jogo.* Há tempo para os jogadores conversarem informalmente com amigos e “brincarem” durante pequenas interrupções na ação.

Em resumo, esses jogos informais e não organizados são geralmente centrados na ação, ao passo que o jogo organizado é centrado nas regras. A experiência no não organizado gira em torno da manutenção da ação mediante tomada de decisão e controle dos relacionamentos entre os jogadores. Já a experiência no esporte organizado gira em torno de aprender e seguir as regras, bem como de obedecer aos adultos que fazem e aplicam tais regras. Muitos pais, porém, estão preocupados com a segurança dos filhos e hesitam em deixá-los jogar em ambiente sem supervisão. Assim, uma outra forma de alcançar os resultados positivos do esporte não estruturado é os técnicos e os pais planejarem esportes organizados mais centrados na criança, concentrando-se no desenvolvimento de habilidades, na diversão e no crescimento pessoal.

pode ser introduzida uma regra, tal como determinar que todos recebam um passe antes de fazer um arremesso à cesta.

- *Meios individuais – fins individuais*. Um ou mais atletas buscam um objetivo individual sem interação cooperativa ou competitiva. Alguns exemplos de esporte incluem *cross-country,* esqui, calistenia e natação.
- *Meios cooperativos – fins individuais*. Os indivíduos cooperam e ajudam uns aos outros a atingirem os próprios objetivos. Por exemplo, dois atletas podem observar um ao outro e fornecer *feedback* e sugestões, de modo que ambos possam melhorar as habilidades.
- *Meios cooperativos – fins cooperativos*. Os jogadores colaboram uns com os outros do início ao fim. Todos trabalham em direção a um objetivo comum, compartilhando os meios e os fins. O voleibol modificado é um bom exemplo. O objetivo é conseguir que a bola permaneça em jogo pelo maior tempo possível. Cada time pode tocar na bola três vezes antes de jogá-la por cima da rede, mas o objetivo não é fazer com que seus adversários errem, mas sim lançar a bola de maneira a assegurar que não errem.

Filosofia dos jogos cooperativos

Embora os jogos que enfatizam meios e fins cooperativos sejam raros, foram dados alguns passos importantes para o desenvolvimento de alternativas aos jogos e esportes competitivos. (Orlick, 1978; Orlick, McNally e O'Hara, 1978). Orlick afirmava que nossos esportes e jogos competitivos se tornaram rígidos, arbitrários, altamente organizados e excessivamente voltados a metas. Há pouco alívio da pressão vinda da angústia psicológica da desaprovação. Muitos esportes competitivos para jovens atletas são planejados por princípios de eliminação. Em muitos esportes, há apenas um vencedor, e todos os outros perdem. Essa percepção de fracasso é uma das razões para que uma grande porcentagem de jovens abandone os esportes competitivos (ver Capítulo 22). Ainda pior, muitos atletas jovens aprendem a se alegrar com os fracassos de outros que aumentem suas próprias chances de vitória. As crianças ficam condicionadas à importância de vencer, tornando mais difícil jogar simplesmente pelo prazer de jogar, que é a principal razão pela qual a maior parte das crianças pratica esportes. Elas não aprendem a cooperar mutuamente, a ser sensíveis aos sentimentos dos outros ou a competir de forma amigável e divertida.

A beleza dos jogos cooperativos está, em parte, em sua versatilidade e facilidade de adaptação. A maioria dos jogos cooperativos requer pouco ou nenhum equipamento ou dinheiro. Todos podem jogar, e as regras do jogo podem ser alteradas para se ajustarem às dificuldades específicas da situação. Além disso, por meio da cooperação, as crianças aprendem a compartilhar, a ter empatia e a trabalhar para um melhor entendimento. Os jogadores devem ajudar uns aos outros, trabalhando juntos como uma unidade, não deixando alguém fora da ação, simplesmente esperando uma chance de jogar. Eles têm liberdade para aprender com os erros em vez de tentar escondê-los. (Esses atributos são semelhantes aos do esporte não organizado observados anteriormente no capítulo.) Isso não quer dizer que os jogos cooperativos sejam inerentemente melhores que os competitivos; na verdade, visto que alguns objetivos, estruturas e resultados diferem entre os dois tipos de jogos, os participantes devem ter a oportunidade de escolher entre jogos cooperativos e competitivos, ou jogar ambos os tipos.

Benefícios de combinar cooperação e competição

Os profissionais no campo da educação física desempenham um papel crucial no desenvolvimento das atitudes que os jovens atletas e praticantes de esportes adquirem. Os técnicos, por exemplo, podem transmitir uma atitude de "vencer a qualquer preço", que promove comportamentos excessivamente agressivos, ou enfatizar e recompensar o jogo limpo e o desenvolvimento de habilidades. Um técnico de basquetebol de uma escola de ensino médio que queria enfatizar o espírito esportivo acima da vitória dava prêmios por comportamentos esportivos leais, incluindo o maior troféu no jantar de premiação de final de ano para o jogador que exibisse o melhor comportamento esportivo. O troféu de bom comportamento esportivo tornou-se o prêmio mais cobiçado, e os jogadores se esforçavam durante a temporada para merecê-lo e ganhá-lo.

A cooperação aumenta o prazer da atividade, a comunicação e a troca de informações. Frequentemente, produz desempenhos superiores aos da competição. Logo, contentrar-se na cooperação e encorajar a competição saudável no esporte e na atividade física parecem gerar a possibilidade de muitos resultados positivos.

Uma forma de aumentar tanto a competição como a cooperação é pelo uso de atividades de construção de equipe (discutido mais no Capítulo 8). Uma atividade em especial simplesmente pergunta a cada membro do time "O que você precisa do time para ter um grande ano?" e "O que você pode fazer pelo time?". Esse exercício demonstra rapidamente a vulnerabilidade (e necessidade uns dos outros) e identifica papéis importantes que os membros podem desempenhar. Esses tipos de atividades desenvolvem habilidades cooperativas e competi-

Os jogos cooperativos ensinam às crianças que há muito mais no jogo do que apenas vencer.

tivas e demonstram como a competição e a cooperação são inter-relacionadas e complementares. Em essência, precisamos de nós mesmos e dos outros para buscar a excelência e competir no mais alto nível.

Outro exemplo de como a competição e a cooperação podem funcionar juntas foi fornecido por Veach e May (2005), que promoveram uma competição cooperativa em que os atletas treinam e compartilham suas ideias com os colegas de time e com os adversários para facilitar o domínio e o trabalho em equipe no mais alto nível. Especificamente, dois times de iatismo norte-americanos (mesma classe de barco) passaram dois anos treinando e competindo um contra o outro e compartilhando ideias, técnicas e encorajamento. Nas eliminatórias olímpicas, apenas um time podia vencer, e eles sabiam que o vencedor competiria por uma medalha nas Olimpíadas. Eles terminaram em primeiro e segundo lugares nas eliminatórias e o vencedor ganhou a medalha nas Olimpíadas. Os membros do time que ficou em segundo lugar ficaram decepcionados, mas tinham adquirido nova confiança em sua capacidade de competir em nível mundial. Na verdade, um dos atletas do time que ficou em segundo lugar veio a ganhar uma posição nas eliminatórias de iatismo da Olimpíada seguinte.

Entretanto, a cooperação não precisa substituir a competição. Defendemos uma combinação de competição e cooperação em nossa atividade esportiva e física. O foco em "vencer a qualquer preço" é um desequilíbrio que reflete os valores de um grande segmento da sociedade norte-americana. As experiências esportivas deveriam, em vez disso, enfatizar uma combinação de competição e cooperação. Nesse sentido, oferecemos algumas diretrizes para os professores e técnicos sobre como integrar competição e cooperação em esportes e jogos:

- Individualize as instruções para atender às necessidades de cada pessoa.
- Estruture jogos para crianças que incluam elementos competitivos e cooperativos.
- Quando a competição levar à rivalidade acirrada, use objetivos superiores para unir os grupos.
- Forneça *feedback* e estímulos positivos aos alunos e atletas, independentemente do resultado da competição.
- Enfatize a cooperação para gerar confiança e comunicação aberta.
- Dê oportunidades tanto para a aprendizagem de habilidades esportivas quanto para a prática dessas habilidades na competição.

A Special Olympics é um exemplo específico da combinação de competição com cooperação para produzir um ambiente de aprendizagem ideal. Especificamente, o que existe na Special Olympics é a competição cuidadosamente controlada, cujo foco, além do resultado, está no companheirismo e no orgulho pelas próprias realizações físicas. Os participantes recebem apoio incondicional de espectadores, técnicos e colegas, bem como de companheiros de competição. O resultado competitivo é importante para os atletas, mas fica em posição secundária em relação ao puro prazer e

à camaradagem do envolvimento pessoal. Os pais dos participantes julgam os filhos com base no esforço e no progresso pessoais e não em ganhos e perdas, medalhas, troféus ou campeonatos. Em suma, o desenvolvimento social e psicológico global dos atletas está acima de tudo (Coakley, 1994).

Jogos cooperativos no ginásio e no campo de jogo

Agora que abordamos os benefícios de se combinar cooperação e competição para participantes jovens, podemos tratar da necessidade de estimular a aprendizagem cooperativa nas aulas de educação física e em equipes esportivas. Portanto, sugerimos aqui formas específicas para implementar jogos e atividades cooperativas em seus programas. Em primeiro lugar, técnicos e professores de educação física devem determinar o que querem realizar nas aulas ou em campo. Se buscarem diversão, aprendizagem de habilidades, redução do estresse, oferecimento do máximo de participação e intensificação de relacionamentos sociais como resultados importantes, então será adequado integrar alguns jogos cooperativos a programas e currículos. Isso não quer dizer que os jogos cooperativos devam ser o principal ou o único tipo de jogo ensinado; em vez disso, devem ser incluídos para complementar outras atividades e eventos competitivos. É comum os jogos cooperativos serem criados apenas pela modificação de regras de esportes e jogos já existentes. Para implementar uma abordagem cooperativa à aprendizagem, você pode seguir esses princípios gerais:

- Maximize a participação.
- Maximize oportunidades de aprender habilidades de esporte e movimento.
- Não faça contagem de pontos nos jogos.
- Ofereça *feedback* positivo.
- Ofereça oportunidades para que os mais jovens joguem em posições diferentes.

Estes são alguns exemplos específicos de modificações de regras que encorajam a cooperação:

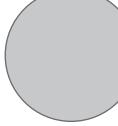
- *Voleibol*: o objetivo é evitar que a bola toque o chão; cada time continua a ter apenas três toques.
- *Futebol*: deve haver pelo menos cinco passes para jogadores diferentes antes que um chute a gol possa ser tentado.
- *Beisebol*: não são permitidas as saídas por erro com três bolas seguidas nem o avanço para a primeira base após quatro bolas lançadas; cada batedor deve lançar a bola em território legal para completar um turno de defesa.

Num estudo empírico de jogos cooperativos feito (Orlick, McNally e O'Hara, 1978), crianças de 4 anos de idade foram expostas a 14 semanas de jogos cooperativos, jogando dois dias por semana e usando 12 tipos de jogos. As crianças foram orientadas a jogarem juntas em busca de um fim comum, em vez de competirem contra outros times ou indivíduos. Os jogos foram planejados para envolver todos os participantes em uma ação contínua. Os pesquisadores compararam as respostas das crianças que participaram desses jogos cooperativos com as respostas de crianças que participaram de aulas normais de educação física. Verificaram que as crianças expostas a jogos cooperativos envolviam-se três vezes mais em comportamentos cooperativos durante um "jogo livre" no ginásio do que o grupo-controle. As respostas aos jogos cooperativos foram caracterizadas como compartilhamento, preocupação com os outros, ajuda e cooperação. As crianças do grupo-controle tendiam a se concentrar nos próprios desejos, assegurando-se de conseguir aquilo de que necessitavam ou queriam. Somente durante as seis semanas finais é que ocorreram resultados positivos; nas primeiras oito semanas do programa não foram vistas diferenças entre os dois grupos. Isso sublinha a importância da execução sistemática de programas assim ao longo do tempo.

Jogos cooperativos e aprendizagem cooperativa foram recentemente usados em aulas de educação física com fins de auxiliar a fomentar a aceitação de estudantes com problemas de aprendizagem (Andre, Deneuve e Louvet, 2011). Foram enfatizados pelo professor cinco elementos importantes à aprendizagem cooperativa:

1. Os alunos foram divididos em equipes (um aluno com dificuldades especiais em cada equipe).
2. Foi facilitada a interdependência positiva (os resultados de equipe consistiram na pontuação de cada um dos membros).
3. Cada membro da equipe recebe responsabilidades individuais e um papel específico a desempenhar.
4. A tarefa exigia habilidades sociais (cabia aos estudantes ajudarem-se mutuamente para completarem a tarefa com sucesso).
5. Concluída a tarefa, os estudantes avaliaram quão bem o grupo havia funcionado ao longo dos processos grupais.

Os resultados indicaram que a aprendizagem cooperativa influenciou, de forma positiva a aceitação dos estudantes com características especiais pelos demais colegas. Não foram encontradas diferenças de aceitação nas aulas de educação física individuais mais tradicionais. Assim, parece que certas características por si só não

Cooperação nos negócios e no exército

Nos negócios, acredita-se que cooperação seja um empenho colaborativo, fazendo parte de um grupo de outros construtos como coordenação e troca de informações (Rousseau, Aubé e Savoie, 2006). Diferentemente do esporte, em que a cooperação é abordada como uma alternativa à competição, os negócios concentram-se na cooperação como forma de realizar tarefas difíceis de serem feitas de maneira independente (Carron, Martin e Loughead, 2012). Jones e George (1998) observaram que as organizações tentam criar um ambiente rico em cooperação ao montarem equipes com a mesma condição, dessa forma criando uma sensação de fortalecimento. Há pesquisas em apoio à ideia de que atribuir maiores responsabilidades às pessoas cria um ambiente mais cooperativo.

No exército, a cooperação vai mais além do que, simplesmente, fomentar o desempenho e a produtividade – influencia a segurança individual e grupal, pois agir de forma não cooperativa pode levar a lesão ou morte. Mesmo o sistema de saúde dos militares salienta a importância da cooperação, conforme evidenciado pela criação do Observational Assessment for Teamwork in Surgery (ou Avaliação Observacional pelo Trabalho em Equipe na Cirurgia), que levanta dados sobre cooperação, comunicação e coordenação.

Além de cooperar com a própria unidade, Mendel e Bradford (1995) perceberam que "o domínio da cooperação entre agências é fundamental ao sucesso das operações militares" (p. 6). Ademais, defendem que os militares precisam cooperar com outros países em missões como manutenção da paz, contraterrorismo e insurgência, bem como ajuda em desastres, pois há situações em que a força independente não é suficiente.

fomentam a aceitação de alunos diferentes. Atividades cooperativas e voltadas ao grupo, por sua vez, parecem ser uma forma de facilitar a aceitação e a integração.

Por fim, um estudo (Goudas e Magotsiou, 2009) salientou a cooperação em programas de educação física para melhorar as habilidades sociais dos alunos. Alunos de sexta série foram alocados ou num grupo experimental ou num grupo-controle. Os alunos do grupo experimental participaram de um programa de aprendizagem cooperativa com 13 unidades, salientando a interação com colegas, a solução de problemas de modo cooperativo, a ajuda aos colegas e o recebimento de ajuda no alcance de uma meta, o alcance de metas pelo jogo cooperativo e o obedecimento a um líder de grupo ou a própria liderança de um grupo, dependendo das circunstâncias. O grupo-controle recebeu o mesmo material e assunto, mas o ensino ocorreu com um estilo tradicional de comando, com o professor passando a maior parte da explanação. Na comparação com o grupo-controle, o experimental mostrou incremento das habilidades de comunicação, que levaram a aumento das habilidades de cooperação e empatia, além de uma redução nas explosões de temperamento e na tendência à ruptura.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Compreenda a diferença entre competição e cooperação.**
   A competição foi definida como um processo social que ocorre quando são dadas recompensas a pessoas com base em seu desempenho em relação a outros competidores. Além disso, o componente de avaliação social da competição é visto como fundamental a esse processo, porque a competição sempre envolve um julgamento comparativo, e os participantes são avaliados em relação ao seu desempenho. A cooperação também é vista como um processo social por meio do qual o desempenho é avaliado e recompensado em termos das realizações coletivas de um grupo de pessoas que trabalham juntas para alcançar um objetivo comum.
2. **Descreva o processo competitivo.**
   A competição, segundo Martens, é um processo em quatro estágios: um estágio competitivo objetivo, um estágio competitivo subjetivo, uma resposta e consequências. O conhecimento dessa estrutura ajuda a avaliar o que determina a competitividade e resulta dela e do comportamento competitivo.
3. **Detalhe os estudos psicológicos de competição e cooperação.**
   Um conjunto grande de evidências provenientes de pesquisas psicológicas sugere que atividades cooperativas produzem mais comunicação aberta, troca, confiança, amizade e até aumento de desempenho em relação a atividades competitivas. Essas diferenças foram encontradas em estudos laboratoriais e de campo, bem como em vários jogos experimentais. As pessoas competem mesmo quando isso é irracional e, uma vez iniciada a competição, é difícil interrompê-la. Como e por que as pessoas decidem competir, a avaliação que os atletas fazem da competição, as várias respostas possíveis à competição e como a competitividade afeta psicologicamente os atletas são apenas algumas indagações ainda não investigadas.

4. **Discuta os fatores sociais que influenciam a competição e a cooperação.**
Nossos ambientes sociais, em grande parte, influenciam comportamentos competitivos e cooperativos. Trabalhos interculturais, por exemplo, indicam que comportamentos competitivos e cooperativos das crianças são moldados por padrões de reforço dos adultos e por expectativas culturais e sociais particulares impostas a elas. Basicamente, técnicos, professores e pais podem influenciar o desenvolvimento de participantes jovens pela ênfase dada aos aspectos competitivos ou cooperativos do esporte.
5. **Explique por que a competição pode ser tanto boa quanto ruim.**
A competição não é inerentemente boa nem ruim. Pode levar a resultados positivos (p. ex., aumento da autoestima, confiança, divertimento) ou a resultados negativos (p. ex., fraude, preocupação com vitória, agressão excessiva). Especialmente no esporte infantojuvenil, a qualidade da orientação dos adultos é fundamental para determinar se a competição afeta positiva ou negativamente os participantes.
6. **Entenda como equilibrar esforços competitivos e cooperativos.**
Pesquisas recentes investigaram o papel da competição e da cooperação em atividades esportivas e físicas. Os jogos cooperativos são alternativas viáveis que podem complementar os jogos competitivos mais tradicionais que dominam a cultura norte-americana. Além disso, a participação em esportes não organizados oferece aos jovens oportunidades para crescimento pessoal, tomada de decisão, responsabilidade e interação social. Todos podemos aprender muito por meio da participação em esportes competitivos. Entretanto, uma ênfase excessiva na competitividade pode abalar alguns valores do esporte competitivo. Professores de educação física, técnicos e pais devem trabalhar juntos para proporcionar aos atletas experiências esportivas agradáveis, significativas e educativas.

TERMOS-CHAVE

competição
cooperação
situação competitiva objetiva
descompetição
situação competitiva subjetiva
Sport Orientation Questionnaire (SOQ)
competitividade
orientação à vitória
orientação ao objetivo
resposta
consequências

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Discorra sobre alguns temas comuns que surgem dos estudos psicológicos sobre a competição e a cooperação e suas implicações para o esporte e a educação física.
2. Descreva as experiências de campo clássicas de Sherif e Sherif realizadas em acampamentos de verão para meninos. Como a competição e a hostilidade foram criadas e, finalmente, eliminadas? Quais as implicações para a competição esportiva?
3. Descreva os quatro estágios do modelo de competição de Martens, incluindo exemplos de cada estágio.
4. Aborde a filosofia básica de Orlick dos jogos cooperativos. Componha três jogos com meios cooperativos e fins também cooperativos e explique por que são cooperativos.
5. Aborde os efeitos da competição sobre desvios comportamentais, realização acadêmica e mobilidade social ou profissional.
6. De que forma diversa os meninos e as meninas veem a competição? Cite algumas causas dessas diferenças.
7. Aborde como a ideia de descompetição *versus* competição é explicada por Shields e Bredemeier.
8. Johnson e Johnson favorecem a cooperação sobre a competição. Todavia, dizem haver um lugar limitado para a competição sob certas condições.Discuta essas condições, inclusive suas razões para concordar ou discordar.
9. Aborde o valor da cooperação nos negócios e no exército.
10. Como os jogos cooperativos podem ser usados para ajudar a incluir indivíduos com características especiais?

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Vencer não é tudo – é a única coisa. Você concorda ou discorda? Dê exemplos de pesquisa e exemplos pessoais ou empíricos para apoiar seu ponto de vista.
2. Você foi contratado como novo professor de educação física para uma escola de ensino fundamental. Você acredita que nessa faixa etária a competição e a cooperação devem ser combinadas para aumentar o crescimento e o desenvolvimento pessoal. Discuta os jogos, as atividades e os esportes específicos que você criaria para alcançar essa meta.
3. Você quer que sua filha de 7 anos de idade se envolva no esporte, mas está inseguro quanto a ela participar de esportes organizados ou não organizados. Analise prós e os contras da competição esportiva organizada *versus* não organizada. Em que você gostaria que sua filha se concentrasse e por quê?

6

Feedback, reforço e motivação intrínseca

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Explicar como *feedbacks* positivos e negativos influenciam o comportamento
2. Entender como implementar programas de modificação de comportamento
3. Discutir os diferentes tipos de motivação intrínseca e extrínseca
4. Descrever a relação entre motivação intrínseca e recompensas extrínsecas (aspectos de controle e informação)
5. Detalhar formas diferentes de aumentar a motivação intrínseca
6. Descrever como fatores tipo bolsas de estudo, comportamento do técnico, competição e *feedback* influenciam a motivação intrínseca
7. Descrever o estado de fluência e como alcançá-lo

As pessoas anseiam por *feedback*. Uma praticante de exercícios se acha desajeitada e deseja receber elogios, alguém que lhe dê instruções e uma câmera para captar o momento em que ela finalmente acerta o passo. Da mesma forma, uma criança que tenta aprender a rebater uma bola no beisebol, após uma série de tentativas erradas, sente-se ótima ao finalmente rebater o arremesso seguinte. Para criar um ambiente que promova prazer, crescimento e domínio, os profissionais usam técnicas motivacionais com base nos princípios de reforço. **Reforço** é o uso de recompensas e punições que aumentam ou diminuem a probabilidade de que uma resposta semelhante ocorra no futuro. Os princípios do reforço estão entre os mais amplamente pesquisados e aceitos na psicologia. Estão firmemente arraigados nas teorias de modificação de comportamento e de condicionamento operante. O falecido B. F. Skinner, o mais conhecido e franco teórico do comportamento, afirmava que o ensino repousa inteiramente nos princípios do reforço.

Skinner (1968) argumentava que ensinar é organizar reforços voltados ao aprendizado dos alunos. "Os alunos aprendem sem ensino em seu ambiente natural, mas os professores estruturam reforços especiais que aceleram a aprendizagem, acelerando o aparecimento de comportamentos que, de outro modo, seriam adquiridos lentamente, ou assegurando o aparecimento de comportamentos que, de outro modo, poderiam nunca ocorrer" (p. 64-65). Oferecer a alunos, atletas e praticantes de exercícios *feedback* construtivo requer a compreensão dos princípios do reforço.

Princípios do reforço

Embora existam muitos princípios relacionados à mudança de comportamento, duas premissas básicas salientam o reforço eficaz: primeiro, se o fato de fazer algo tiver uma consequência boa (como ser recompensado), as pessoas tentarão repetir o comportamento para receberem consequências positivas adicionais; segundo, se fazer algo resultar em uma consequência desagradável (como ser punido), as pessoas tenderão a não repetir o comportamento a fim de evitar mais consequências negativas.

Imagine uma aula de educação física sobre habilidades do futebol, em que um jogador faz um passe para um colega que resulta em gol. O professor diz: "Isso, passem a bola para o homem livre – continuem assim!". É provável que o jogador tente repetir aquele tipo de passe para receber mais elogios do técnico. Agora, imagine uma jogadora de voleibol que dá um saque arriscado e manda a bola na rede. O técnico grita: "Use a cabeça – pare de tentar saques arriscados!". É muito provável que essa jogadora não tente esse tipo de saque novamente, esperando evitar a crítica do técnico.

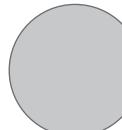
No mundo real, entretanto, os princípios do reforço são mais complexos do que se poderia pensar. Com

frequência, o *mesmo reforçador afeta duas pessoas de maneira diferente*. Por exemplo, repreender uma participante em uma aula de educação física pode levá-la a se sentir punida, enquanto pode significar atenção e reconhecimento para outra pessoa. Uma segunda dificuldade é que *as pessoas nem sempre podem repetir o comportamento reforçado*. Por exemplo, um armador no basquetebol marca 30 pontos, embora sua média normal seja de 10 pontos por jogo. Ele recebe elogios e reconhecimento dos torcedores e da imprensa por sua grande pontuação e, naturalmente, quer repetir esse comportamento. Entretanto, ele é muito melhor passador que arremessador: quando exagera tentando marcar mais pontos, na verdade prejudica seu time e baixa sua porcentagem de acertos, porque tenta mais arremessos arriscados. Você também deve *levar em consideração todos os reforços disponíveis para o indivíduo*, bem como o valor que ele dá a eles. Por exemplo, uma pessoa em um programa de exercícios recebe um grande reforço positivo por estar em forma e com boa aparência. Porém, devido à sua participação no programa, passa menos tempo com o esposo e os filhos, o que é uma consequência negativa que ultrapassa o valor do reforço positivo; então, ela abandona o programa. Infelizmente, técnicos, professores e instrutores costumam desconhecer essas motivações e reforçadores concorrentes.

PONTO-CHAVE Os princípios do reforço são complexos, porque as pessoas reagem de forma diferente ao mesmo reforço, podem não conseguir repetir um comportamento desejado e recebem diferentes tipos de reforço em diferentes situações.

Abordagens que influenciam o comportamento

Há formas positivas e negativas de ensinar e treinar. A abordagem positiva concentra-se em recompensar o comportamento adequado (como pegar pessoas fazendo algo corretamente), o que aumenta a probabilidade de que respostas desejáveis ocorram no futuro. Por outro lado, a abordagem negativa concentra-se em punir comportamentos indesejáveis, o que deveria reduzir comportamentos inadequados. A abordagem positiva visa fortalecer comportamentos desejados mediante a motivação dos participantes em realizar comportamentos positivos e pela recompensa aos participantes quando aqueles comportamentos ocorrem. A abordagem negativa, entretanto, concentra-se nos erros e tenta eliminar os comportamentos indesejados por meio de punição e crítica. Por exemplo, se um praticante de exercícios se atrasa para a aula, o instrutor pode criticá-lo na esperança de que, no futuro, ele seja mais pontual.

A maioria dos técnicos combina as abordagens positiva e negativa na tentativa de motivar e ensinar seus atletas. Entretanto, os psicólogos do esporte concordam que a abordagem predominante com praticantes de atividades esportivas e físicas deve ser a positiva (Smith, 2006). Isso é percebido em uma citação do treinador de basquetebol de Louisville, Rick Pitino: "Você pode se programar para ser positivo. Ser positivo é uma disciplina... E quanto mais adversidades enfrentar, mais positivo precisa ser. Ser positivo ajuda a desenvolver a confiança e a autoestima, fundamentais para o sucesso" (Pitino, 1998, p.78-80). Phil Jackson, 11 vezes campeão como treinador na NBA, usa uma proporção de 2 para 1 de *feedback* negativo para positivo, embora a Positive Coaching Alliance, que prepara técnicos para esporte juvenil, recomende uma proporção de 5 para 1. Jackson afirma que, no nível profissional, é difícil apresentar cinco *feedbacks* positivos para cada negativo, mas que entende que os jogadores não escutarão nem reagirão positivamente se você simplesmente atacá-los com críticas. É sua crença sólida que qualquer mensagem será mais efetiva se você inflar os egos dos jogadores antes de feri-los (Jackson, 2004).

PONTO-CHAVE Embora alguns técnicos ainda utilizem ameaças de punição como seu principal instrumento motivacional, recomenda-se uma abordagem positiva para trabalhar com atletas.

Diretrizes para uso de reforço positivo

Os psicólogos do esporte recomendam enfaticamente uma abordagem positiva à motivação para evitar os possíveis efeitos colaterais negativos de se usar a punição como abordagem principal. Pesquisas demonstram que atletas que jogam com técnicos de orientação positiva gostam mais dos colegas, apreciam mais suas experiências esportivas, admiram mais os técnicos e têm maior coesão de equipe (Smith e Smoll, 1997). A seguinte citação de Jimmy Jonhson, ex-treinador do Miami Dolphins e do Dallas Cowboys, resume sua ênfase no positivo: "Tento nunca plantar uma semente negativa. Tento transformar todo comentário em um comentário positivo. Existem muitas provas a favor de uma conduta positiva" (citado em Smith, 2006, p. 29). O reforço pode tomar muitas formas, incluindo elogios verbais, sorrisos ou outros comportamentos não verbais que sugerem aprovação, maiores privilégios, bem como o uso de recompensas. Examinemos alguns dos princípios subjacentes ao uso efetivo de reforço positivo.

Treinadores podem influenciar comportamentos usando tanto abordagens positivas quanto negativas.

Escolha reforçadores efetivos

As recompensas devem satisfazer às necessidades daqueles que as recebem. É melhor conhecer o gosto das pessoas com quem você trabalha e escolher reforçadores de acordo. Reforçadores incluem:

- Reforçadores sociais: elogios, sorrisos, batidinhas nas costas, publicidade.
- Reforçadores materiais: troféus, medalhas, faixas, camisetas.
- Reforçadores de atividade: jogar em vez de treinar, jogar em uma posição diferente, fazer uma viagem para jogar contra outro time, descansar.
- Saídas especiais: ir a um jogo profissional, planejar uma festa do time, assistir à apresentação de um atleta profissional.

Um professor de educação física pode pedir que seus alunos respondam a um questionário para determinar que tipo de recompensas eles mais desejam (como social, material, de atividade). Essa informação pode ajudar o professor a selecionar o tipo de reforçador a ser usado com cada aluno. Do mesmo modo, treinadores de atletas podem elaborar uma lista do tipo de reforços a que os atletas reagem mais favoravelmente quando em recuperação de lesões difíceis. Às vezes, talvez seja recomendado recompensar o time ou a turma inteira, em vez de determinado indivíduo, ou variar os tipos de recompensas (pode tornar-se monótono receber sempre o mesmo reforço).

Esses tipos de recompensas que as pessoas recebem de outros são chamadas de *extrínsecas,* porque provêm de fontes externas (fora do indivíduo), tal como o técnico ou o professor. Outras recompensas são chamadas de *intrínsecas,* porque se encontram dentro do participante. Exemplos de recompensas intrínsecas são ter orgulho das próprias realizações e sentir-se competente. Embora técnicos, professores e instrutores não possam oferecer diretamente **recompensas intrínsecas**, eles podem estruturar o ambiente para promover motivação intrínseca. Já foi demonstrado que se um ambiente está mais centrado em aprendizagem, esforço e aperfeiçoamento em oposição a competição, resultado e comparação social, então os participantes tendem a ser mais intrinsecamente motivados (ver “Criação de uma Atmosfera Motivacional Positiva”). Discutiremos mais a relação entre recompensas extrínsecas e motivação intrínseca mais adiante neste capítulo.

Planeje os reforçadores efetivamente

O ensejo e a frequência apropriados podem assegurar que as recompensas funcionem. Durante os estágios iniciais de treinamento ou desenvolvimento de habilidades, as respostas desejáveis devem ser frequentemente reforçadas, talvez em um esquema quase contínuo. Um esquema contínuo requer recompensas após cada resposta correta, ao passo que um esquema parcial recompensa o comportamento de forma intermitente.

PONTO-CHAVE Nos primeiros estágios de aprendizagem, o reforço contínuo e imediato é desejável; entretanto, nos estágios finais de aprendizagem, o reforço intermitente e imediato funciona melhor.

As pesquisas indicam que o *feedback* contínuo não apenas age como motivador, mas também dá informações ao aprendiz sobre como ele está se saindo. Entretanto, uma vez que uma determinada habilidade ou comportamento tenha sido dominado ou esteja ocorrendo com a frequência desejada, o esquema pode ser gradualmente reduzido até se tornar intermitente (Martin e Pear, 2003). Para salientar os efeitos do reforço contínuo e intermitente, é importante entender a diferença entre aprendizagem e desempenho. Num estudo de Schmidt e Wrisberg (2004), dar o *feedback* após todas as tentativas (contínuo – 100%) foi bem melhor para o desempenho durante a prática que oferecê-lo com intervalo nas tentativas (intermitente – 50%). Em testes de retenção, porém, sem qualquer *feedback* no dia seguinte os participantes com *feedback* de apenas 50% saíram-se melhor que aqueles com *feedback* de 100%. Basicamente, dar um retorno (*feedback*) após cada tentativa foi usado como uma espécie de muleta, e o aprendiz não conseguiu ter um desempenho eficiente após a retirada dessa muleta. Além de reduzir a quantidade de retorno oferecido, os técnicos podem pedir que os atletas gerem o próprio retorno ou *feedback.* Exemplificando, depois que um jogador de tênis lança algumas bolas na rede, o técnico pode perguntar, "Por que acha que a bola acabou na rede?". Isso obriga o jogador a avaliar o próprio *feedback* interno, bem como o resultado, em lugar de contar demais com o retorno dado pelo treinador.

Quanto mais cedo o reforço for dado após uma resposta, mais forte serão os efeitos no comportamento. Isso é especialmente verdadeiro quando as pessoas estão aprendendo novas habilidades, quando é fácil perder a confiança se a habilidade não for executada corretamente. Uma vez que a pessoa domine a habilidade, é menos crucial reforçá-la imediatamente, embora ainda seja fundamental que os comportamentos corretos sejam reforçados em algum momento.

Recompense comportamentos adequados

Escolher o comportamento adequado a ser recompensado também é um fator crucial. É claro que você não pode recompensar alguém toda vez que faz alguma coisa certa. Você precisa decidir quais são os comportamentos mais apropriados e importantes e se concentrar em recompensá-los. Muitos técnicos e professores tendem a focalizar suas recompensas apenas no resultado do desempenho (tal como na vitória), mas outros comportamentos podem e devem ser reforçados, o que é nosso próximo assunto.

Recompense aproximações bem-sucedidas

Quando os indivíduos estão adquirindo uma nova habilidade, sobretudo uma habilidade complexa, costumam cometer erros. Pode levar dias ou semanas para que al-

Criação de uma atmosfera motivacional positiva

Pesquisas conduzidas originalmente em escolas (Epstein, 1989) e, depois, aplicadas ao esporte e à educação física (Treasure e Roberts, 1995) afirmam que uma atmosfera orientada ao domínio de uma atividade pode promover motivação intrínseca e autoconfiança. Foi criado o acrônimo TARGET para representar a manipulação de condições ambientais que promovem um ambiente orientado ao domínio.

1. *Tarefas*. Concentre-se na aprendizagem e no envolvimento na tarefa (negligencie aspectos competitivos e de comparação social e focalize simplesmente aprender novas habilidades).
2. *Autoridade*. Permita que os alunos participem no processo de tomada de decisão (p. ex., pedir aos alunos opiniões sobre novos treinamentos).
3. *Recompensa*. Recompense por melhoria, não por comparação social (p. ex., recompense quando os alunos melhoram o número de flexões que conseguem fazer, independentemente do desempenho dos outros alunos).
4. *Grupo*. Crie atmosferas de aprendizagem cooperativa dentro dos grupos (faça com que os alunos trabalhem juntos para resolver os problemas, em vez de competir uns contra os outros).
5. *Estimativa, avaliação*. Faça várias avaliações concentrando-se na melhoria pessoal (avalie o progresso e a aprendizagem, não apenas quem é o melhor em determinada tarefa).
6. *Tempo, senso de oportunidade*. Use o momento adequado para todas essas condições (forneça *feedback* o quanto antes possível após o atleta realizar a tarefa).

Algumas pesquisas no esporte concentraram-se no clima motivacional criado pelo treinador (Duda e Balague, 2007; Smoll e Smith, 2009), no clima motivacional criado pelos pais (White, 2007), e no clima motivacional criado pelos companheiros (Ntoumanis, Vazou e Duda, 2007). Embora em todos esses três casos o foco esteja na criação de um ambiente voltado ao domínio (p.ex., o programa TARGET), os detalhes são específicos a cada grupo que compõe a atmosfera motivacional. Mas todas as abordagens se concentram na criação de uma atmosfera motivacional que fomente tratamento igual, cooperação, autonomia, domínio de habilidades, apoio social e empenho.

guém domine uma habilidade, o que pode ser decepcionante e frustrante para o aprendiz. Portanto, é útil recompensar pequenas melhoras à medida que a habilidade é aprendida. Essa técnica, chamada de **modelagem**, permite que as pessoas continuem a melhorar à medida que se aproximam mais e mais da resposta desejada (Martin e Thompson, 2011). Especificamente, os indivíduos são recompensados por desempenhos que se aproximam do desempenho desejado. Isso estimula sua motivação e os leva ao que devem fazer em seguida. Por exemplo, se os jogadores estiverem aprendendo o saque por cima no voleibol, você poderá recompensar o lançamento correto, depois o movimento de braço correto, então o bom contato com a bola e, finalmente, a execução que junta todas as partes com sucesso. Ou um fisioterapeuta pode recompensar um cliente que melhora a amplitude de movimentos no ombro, após cirurgia, em razão da adesão ao programa de alongamento, mesmo que ainda possa haver melhora.

PONTO-CHAVE Em habilidades difíceis, modele o comportamento do aprendiz, reforçando as melhores aproximações do comportamento desejado.

Recompense o desempenho, não apenas o resultado

Os técnicos que enfatizam a vitória tendem a recompensar os jogadores com base no resultado. Um jogador de beisebol rebate uma bola difícil até a linha da terceira base, mas o jogador da terceira base mergulha e faz uma espetacular pegada. Em sua rebatida seguinte, o mesmo batedor tenta modificar seu *swing* e rebate a bola para além do final do campo, exatamente acima do braço estendido do homem da segunda base, marcando ponto. Recompensar o ponto marcado, mas não a rebatida, seria enviar a mensagem errada ao jogador. Quando um indivíduo executa a habilidade corretamente, isso é tudo que ele pode fazer. Às vezes o resultado está fora do controle do jogador, e o técnico deve se concentrar mais no desempenho do atleta do que no resultado do desempenho.

É especialmente importante usar o nível de desempenho anterior do indivíduo como padrão para o sucesso. Por exemplo, se o melhor escore de uma jovem ginasta em seus exercícios de solo tiver sido 7,5 e ela receber um 7,8 na tentativa mais recente, então essa marca deve ser usada como a medida de sucesso, e a ginasta deve ser recompensada pelo desempenho.

Recompense o esforço

Técnicos e professores devem reconhecer o esforço como parte do desempenho. Nem todos podem ser bem-sucedidos nos esportes. Quando os praticantes de esportes e exercícios (sobretudo jovens) sabem que serão reconhecidos por tentar habilidades novas e difíceis e não apenas criticados por atuar incorretamente, perdem o medo de tentar. John Wooden, ex-técnico de basquetebol da UCLA (University of California, Los Angeles), resumiu esse conceito de se concentrar no esforço em vez de na vitória:

> **Você não vai encontrar um jogador que tenha jogado comigo na UCLA que possa dizer que algum dia me ouviu falar em vencer um jogo de basquetebol. Ele pode dizer que eu sugeri um pouco aqui e ali, mas nunca mencionei vencer. Contudo, a última coisa que eu dizia a meus jogadores, um pouco antes da bola ao alto, antes de voltarmos para a quadra, era: quando o jogo acabar, quero que vocês fiquem de cabeça erguida – e conheço uma única forma de estarem com a cabeça erguida – e é saberem que fizeram o melhor... Significa fazer o melhor que puderem. É o melhor; ninguém pode fazer mais... Vocês se esforçaram.**

Interessante foi um estudo com jovens (Mueler e Dweck, 1998) que mostrou que atletas que receberam *feedback* orientado ao esforço ("boa tentativa") mostraram um melhor desempenho do que aqueles que receberam *feedback* orientado à capacidade ("você tem talento"), principalmente depois de fracasso. Especificamente, depois de errar, as crianças que foram elogiadas pelo empenho evidenciaram mais persistência na tarefa, mais divertimento com a tarefa e melhor desempenho do que aqueles que foram recompensados por sua alta capacidade. Portanto, o esforço (que está sob o controle do indivíduo) parece ser crucial para incentivar a persistência, que é um dos atributos mais valiosos no ambiente esportivo e de exercício.

Recompense habilidades emocionais e sociais

Com a pressão de vencer, é fácil esquecer a importância de jogar honestamente e de ser um bom desportista. Os atletas que demonstram bom espírito esportivo, responsabilidade, discernimento e outros sinais de autocontrole e cooperação devem receber reconhecimento e reforço. Infelizmente, alguns atletas e treinadores famosos não foram bons modelos, sendo acusados ou condenados por atos como abuso físico ou verbal de juízes e técnicos, abuso de substâncias, abuso físico ou sexual e assassinato. Uma das razões de os diretores de times de basquetebol terem ficado tão consternados em relação à briga em 2005 entre o Detroit Pistons e o Indiana Pacers e os torcedores (que resultou em suspensões significativas de vários jogadores) foi a mensagem negativa enviada aos jovens. Exibir controle, mesmo sendo provocados pelos torcedores, é uma importante habilidade social que

os atletas precisam aprender, porque tem relação com muitas situações da vida. Como líderes de esportes e atividades físicas, temos uma tremenda oportunidade e responsabilidade de encorajar habilidades emocionais e sociais positivas. Não devemos deixar passar a chance de recompensar tais comportamentos positivos, especialmente em praticantes jovens.

Forneça *feedback* de desempenho

Ajude os praticantes dando-lhes informações e *feedback* sobre a precisão e o sucesso de seus movimentos. Esse tipo de *feedback* costuma ser dado após a conclusão de uma resposta. Por exemplo, um treinador que está trabalhando com uma atleta lesionada para aumentar sua flexibilidade enquanto ela se recupera de uma lesão no joelho pede que ela flexione o joelho o máximo possível. O treinador, então, diz à atleta que ela melhorou sua flexibilidade de 50º para 55º desde a semana anterior. Do mesmo modo, um instrutor de condicionamento físico pode dar aos praticantes *feedback* específico sobre o posicionamento e a técnica adequados quando eles estão levantando pesos.

PONTO-CHAVE Dar *feedback* sobre a correção (ou incorreção) da resposta da pessoa melhora seu desempenho e fomenta sua motivação.

Quando você oferece *feedback* a atletas, alunos e praticantes de exercícios, é importante que ele seja sincero e condicionado a algum comportamento. Seja um elogio ou uma crítica, o *feedback* precisa estar ligado (condicionado) a um comportamento específico ou a um conjunto de comportamentos. Seria inadequado, por exemplo, dizer a um aluno que está tendo dificuldade em aprender uma nova habilidade de ginástica: "Vamos lá, continue assim!". Em vez disso, o *feedback* deve ser específico e ligado ao desempenho. Ensine o atleta a realizar a habilidade corretamente, dizendo, por exemplo, "Cuide para manter o queixo encostado no peito durante a cambalhota". Esse tipo de *feedback*, quando sincero, demonstra que você se importa e está preocupado em ajudar o aluno.

Ocorreu um aumento de interesse no *feedback* de desempenho como uma técnica para melhorar o desempenho nos negócios, na indústria e no esporte (Huberman e O'Brien, 1999; Stokes, Luselli e Reed, 2010; Stokes, Luselli, Reed e Fleming, 2010). As evidências indicam que esse tipo de *feedback* é efetivo para aumentar o desempenho. De fato, foi verificado que o desempenho aumentou em média 53% depois que o *feedback* e os indicadores de excelência no desempenho foram instituídos.

Do mesmo modo, um estudo de Mouratidis, Lens e Vansteenkiste (2010) indicou que a forma de ser oferecido o *feedback* faz a diferença na motivação, regulação emocional e desempenho do atleta. Cometer erros e enganar-se é inevitável no treino e numa competição, e mesmo o retorno para corrigir pode passar a mensagem de que o atleta tem baixa competência. Oferecer, no entanto, *feedback* correto em resposta aos erros e a um desempenho insatisfatório, de forma que apoie a autonomia (tal como Você pode melhorar os lances livres trocando a rotina ou aperfeiçoando seus arremessos"), em vez de usar uma forma controladora (como "Você não fará parte dessa equipe se não trabalhar os lances de três pontos"), produz níveis mais altos de motivação intrínseca, afeto positivo e desempenho.

Benefícios do feedback

O ***feedback*** sobre o desempenho pode beneficiar os praticantes de várias formas, e duas das principais funções são motivar e instruir. O ***feedback* motivacional** tenta facilitar o desempenho ao *aumentar a confiança, inspirar maior esforço e gasto de energia* e criar um humor positivo. Exemplos incluem "continue assim", "você consegue" e "aguente firme". Uma segunda forma de o *feedback* ser motivador é quando ele serve como um *reforço* valioso para o praticante, o que, por sua vez estimula sentimentos positivos ou negativos. Por exemplo, os indivíduos que recebem um *feedback* específico que indica mau desempenho podem ficar insatisfeitos com seus níveis atuais de desempenho. Esse *feedback* pode motivá-los a melhorar, mas eles também podem experimentar sentimentos de satisfação que funcionam como *feedback* positivo quando um *feedback* subsequente indicar melhora. Uma terceira função motivacional do *feedback* diz respeito ao estabelecimento de programas de *fixação de metas*. O conhecimento claro e objetivo dos resultados é fundamental para o estabelecimento de metas produtivas (ver Capítulo 15), porque metas eficazes são específicas e mensuráveis. Portanto, os indivíduos se beneficiam de *feedback* específico que os ajuda a estabelecer metas.

O ***feedback* instrutivo** fornece informações sobre os comportamentos específicos que devem ser executados, os níveis de competência que devem ser alcançados e o nível de proficiência atual do participante nas habilidades e atividades desejadas. Quando as habilidades são muito complexas, conhecimento dos resultados pode ter importância maior. A divisão das habilidades complexas em suas partes componentes cria um ambiente de aprendizagem mais efetivo e dá ao aprendiz informações específicas sobre como executar cada fase da habilidade.

Um desdobramento recente no *feedback* está representado numa técnica chamada de método de amplificação de erro (MAE – *method of amplification error*). O MAE baseia-se no pressuposto de que os participantes

são capazes de aprender a corrigir os movimentos por meio dos erros. Basicamente, os participantes devem amplificar seu principal erro durante determinado desempenho. Usando essa orientação, os atletas chegam a uma melhor compreensão do que não fazer e ficam mais aptos a reajustar todo o movimento nas tentativas posteriores. Há estudos (Milanese, Facci, Cesari e Zancanzro, 2008) que apoiam a eficácia do MAE na comparação com outras técnicas de instrução.

Tipos de feedback

Elogio verbal, expressões faciais e tapinhas nas costas são formas fáceis e eficientes de reforçar os comportamentos desejáveis. Expressões como "Muito bem!", "Vamos lá!", "Continue assim!" e "Está muito melhor!" podem ser reforçadores poderosos. Entretanto, essa recompensa se torna mais efetiva quando são identificados os comportamentos específicos com os quais você está satisfeito. Por exemplo, um técnico de corrida de pista poderia dizer a um velocista: "Você tem bastante força nas pernas. Use-a para melhorar sua saída". Ou um instrutor de ginástica aeróbica poderia dizer para um participante que está dando duro: "Gosto do jeito como está movendo os braços enquanto fica dando passadas no lugar". O técnico e o instrutor identificaram exatamente o que os participantes estão fazendo bem.

Diretrizes para uso de punição

O reforço positivo deve ser a forma predominante para mudar os comportamentos; de fato, a maioria dos pesquisadores sugere que 80 a 90% dos reforços devem ser positivos. A despeito desse quase consenso entre psicólogos do esporte sobre o que promove a motivação dos atletas, alguns técnicos usam a punição como motivador principal (Smith, 2006). Por exemplo, a realização acadêmica nos atletas costuma ser promovida por meio de medo da punição, como ter a convocação cancelada devido às notas ruins. Com base em pesquisas empíricas, Seifried (2008) apresenta uma visão dos prós e contras do uso da punição. (Uma reação a este artigo foi apresentada por Albrecht, 2009). A seguir, trazemos um resumo dos argumentos de Seifried.

Apoio à punição

Ainda que alguns educadores sejam contra o uso da punição por treinadores, outros (como Benatar, 1998) defendem que punir pode funcionar em prol de um propósito educativo útil (isto é, manter a estabilidade, a ordem e o domínio) devido à proximidade entre treinadores e atletas. Punir, com certeza, é capaz de controlar e mudar comportamentos negativos (Smith, 2006), com defensores entre técnicos e professores que usam a punição para melhorar a aprendizagem e o desempenho. Alguns outros argumentos apoiam o uso da punição em situações com atletas:

- Há uma poderosa expectativa de cooperação e uma forte animosidade para com quem desempenha mal; assim, o uso de punição para impedir erros ou artifícios futuros é corroborada (Goodman, 2006).
- Pessoas que usam artifícios devem ser punidas, pois não estão compartilhando, ajudando e cooperando com os outros (Walsh, 2000).
- Usuários de artifícios, embora se beneficiem a curto prazo, receberão uma recompensa bastante menor no futuro em razão de sua farsa (p.ex., os violadores da política de abuso de substâncias da Major League Baseball possivelmente jamais farão parte do Hall of Fame).
- Punir quem erra garante aos demais (p.ex., companheiros de equipe) que todos são responsáveis por seus atos e seu efeito nos outros (Radzik, 2003).
- Parece aceitável a treinadores impedir comportamentos inadequados ou inaceitáveis por meio de punição significativa e oportuna, pois isso envia um sinal a potenciais violadores de que sofrerão as consequências caso não sigam as regras estabelecidas pela equipe.
- Os achados de 157 estudos mostraram que pessoas que tiveram punições físicas correm pouco risco de desenvolvimento de problemas emocionais e comportamentais (Paolucci e Violato, 2004).

Críticas à punição

Foram apresentados vários argumentos sugerindo que punir de forma severa carece de qualquer fundamento, estando, na verdade, relacionado a comportamentos negativos (improdutivos). Esses argumentos incluem:

- Punir pode ser degradante e produzir vergonha, em especial quando as pessoas percebem o rebaixamento de sua imagem ou condição diante dos outros. Vergonha e culpa parecem intimamente associadas a fracasso ou fraqueza quando relacionadas à concretização de um padrão, expectativa, crença ou valor (Hareli e Weiner, 2002).
- A punição costuma despertar um medo de fracasso. Atletas que receiam o fracasso não estão motivados pela vitória e não usufruem de seus frutos; em vez disso, apenas tentam evitar a agonia da derrota. Há pesquisas indicando que atletas com muito medo de fracassar têm um desempenho mais insatisfatório em competições e maior propensão a se machucar,

a gostar menos das experiências e a abandonar a atividade (Smith e Smoll, 1990).

- A punição é capaz de, sem intenção, reforçar comportamentos indesejáveis, chamando a atenção a eles. Chamar a atenção de um um aluno que perturba a aula dá a ele a atenção que procurava. A punição reforça e fortalece exatamente o comportamento que se deseja eliminar.
- A punição é capaz de criar um ambiente de aprendizagem desagradável e hostil, produzindo hostilidade e ressentimento entre o técnico e os atletas. Com o tempo, estudantes e atletas podem perder a motivação à medida que se desencorajam em razão da crítica costumeira. Além disso, os comportamentos indesejáveis podem não ser eliminados; em vez disso, podem ser suprimidos apenas enquanto presente a ameaça de punir. Por exemplo, uma praticante de exercícios pode trabalhar arduamente na aula de aeróbica quando a líder a observa, mas relaxar quando não observada.

Tornando a punição eficaz

Há treinadores que pressupõem que punir atletas em razão de erros elimina esses erros. São treinadores que creem que se os jogadores receiam cometer erros, tentam com mais afinco não os cometer. Todavia, treinadores exitosos que usaram a punição foram também mestres da estratégia, do ensino ou da análise técnica. Com frequência essas características – e não sua abordagem negativa – foram os atributos que os tornaram exitosos. Ainda que não recomendada como a principal fonte de motivação, a punição pode ocasionalmente ser necessária para eliminar comportamentos indesejados. Eis algumas orientações que maximizam a eficácia da punição (Martens, Christina, Harvey e Sharkey, 1981):

- Seja consistente dando a todos o mesmo tipo de punição pelo rompimento das mesmas regras.
- Puna o comportamento e não a pessoa. Transmita ao indivíduo que é seu comportamento que precisa mudar.
- Possibilite aos atletas a participação na estrutura das punições pela quebra de regras.
- Não use atividade ou condicionamento físico como punição. (Todavia, uma pesquisa de Bandealy e Kerr [2003] revelou muito das diferenças individuais em relação ao uso do condicionamento físico como punição: enquanto a maior parte dos atletas relatou reações emocionais negativas, como vergonha e humilhação, um grupo pequeno percebeu essa punição como uma maneira eficaz de fomentar a motivação e a coesão da equipe.)
- Certifique-se de que a punição não seja percebida como uma recompensa ou simplesmente, como atenção.
- Imponha a punição de modo impessoal – não desmoralize as pessoas nem grite com elas. Simplesmente informe-as da punição.
- Não puna atletas pelo cometimento de erros enquanto jogam.
- Não humilhe as pessoas na frente dos colegas de equipe ou de aula.
- Use com parcimônia a punição e cumpra-a ao utilizá-la.
- Não puna os demais colegas de time pelo erro de um só.
- Certifique-se de que a punição é adequada à faixa etária.
- Certifique-se de que os atletas entendam a razão da punição.

PONTO-CHAVE Os elementos negativos e as críticas potenciais à punição incluem surgimento de medo do fracasso, reforço de comportamento indesejado, produção de vergonha e impedimento da aprendizagem de habilidades.

Os técnicos também precisam ter consciência das diferenças culturais ao administrar uma punição. Um estudo de Hagiwara e Wolfson (2013) descobriu diferenças entre jogadores de futebol japoneses e ingleses, em termos de suas reações a determinados tipos de punição. De modo específico, os ingleses classificaram seus técnicos muito melhor quando usaram punição verbal e não física. Os japoneses, entretanto, não diferiram na forma de perceber seus treinadores, independentemente de a punição dada ser verbal ou física.

A culpa parece ter papel importante na cultura inglesa, ao passo que a vergonha parece ter papel importante na japonesa, o que pode responder por essas diferenças. Os atletas japoneses podem ficar mais envergonhados após um fracasso e achar que qualquer tipo de punição é merecida.

Modificação comportamental no esporte

A aplicação sistemática dos princípios de reforço positivo e negativo para ajudar a produzir comportamentos desejáveis e eliminar indesejáveis recebeu várias denominações na literatura da psicologia do esporte: **controle da contingência** (Siedentop, 1980), **treinamento comportamental** (Martin e Lumsden, 1987) e **modificação**

do comportamento (Donahue, Gillis e King, 1980). Todos esses termos se referem às tentativas de estruturar o ambiente pelo uso sistemático do reforço, especialmente durante os treinos. Em geral, técnicas comportamentais são usadas em situações de atividades esportivas e físicas para ajudar os indivíduos a permanecerem orientados à tarefa e motivados durante todo o período de treinamento. A seguir, destacamos alguns estudos que usaram técnicas comportamentais em ambientes esportivos e ofereceremos algumas diretrizes para a elaboração de programas comportamentais.

Avaliação de programas comportamentais

As evidências até o momento sugerem que técnicas de reforço sistemático podem modificar efetivamente vários comportamentos, inclusive habilidades de desempenho específicas, comportamentos de treinamento e ensino, bem como reduzir erros e aumentar o nível de exercício (ver Cushing e Steele [2011] e Luiselli, Woods e Reed [2011], que trazem revisões). Técnicas comportamentais alteraram com sucesso o comparecimento ao treino (Young, Medic e Starkes, 2009); aumentaram o rendimento de nadadores no treino (Koop e Martin, 1983); melhoram as atividades de condicionamento (Leith e Taylor, 1992) e o desempenho na ginástica (Wolko, Hrycaiko e Martin, 1993); reduziram erros no tênis, no futebol americano e na ginástica (Allison e Ayllon, 1980; Stokes et al., 2010a, 2010b); e melhoraram o desempenho no golfe (Simek, O'Brien e Figlerski, 1994). Outros programas usaram efetivamente técnicas comportamentais para reduzir comportamentos não relacionados às habilidades a serem treinadas por patinadores artísticos (Hume, Martin, Gonzalez, Cracklen e Genthon, 1985), facilitar o desenvolvimento positivo de jovens (Camire, Forneris, Trudel e Berhard, 2011) e desenvolver atitudes mais saudáveis de bom espírito esportivo e apoio de equipe (Galvan e Ward, 1998). Vejamos com mais atenção alguns exemplos de programas comportamentais exitosos.

Feedback e reforço no futebol americano

Em um estudo clássico, Komaki e Barnett (1977) usaram *feedback* e elogios para melhorar habilidades de desempenho específicas do futebol americano. Barnett, que treinou uma equipe de futebol americano da liga mirim Pop Warner, queria saber se seus jogadores estavam melhorando jogadas básicas de ataque. Ele e Komaki se concentraram em três jogadas de ataque específicas (jogadas A, B e C) de atacantes (formação que exige posicionamento específico dos corredores e do lançador) e dos cinco jogadores (centro, lançador e corredores) responsáveis pela execução correta. Para o estudo, dividiram cada jogada em cinco estágios. Por exemplo, uma jogada incluía (1) uma troca entre lançador-centro, (2) uma finta entre lançador-meio corredor, (3) um corredor bloqueando a extremidade, (4) um lançador que decidia lançar ou manter a bola e (5) ação do lançador.

Após coletar dados durante um período inicial (10 treinos ou jogos), o técnico sistematicamente reforçou e forneceu *feedback* para as jogadas A, B e C. Este *feedback* incluía:

- demonstração dos comportamentos corretos em cada estágio,
- uma lista das partes executadas com sucesso,
- elogios e reconhecimento pela realização correta de cada estágio.

Para testar a eficiência do programa comportamental, os autores compararam a porcentagem de estágios realizados corretamente para cada jogada durante os períodos basal e de reforço (aproximadamente duas semanas). Após duas semanas, os desempenhos corretos aumentaram na Jogada A de 62% no período basal para 82%, na Jogada B de 54 para 82%, e na Jogada C de 66 para 80%.

Treinamento comportamental no golfe

Outro programa comportamental visou o desempenho de golfistas iniciantes (O'Brien e Simek, 1983). Esse estudo usou um tipo de programa de mudança comportamental conhecido como **cadeia invertida**. Nessa abordagem, o último passo de uma cadeia é estabelecido primeiro. Então, o último passo é unido ao penúltimo passo, e assim por diante, com os passos finalmente progredindo de forma invertida até o início da cadeia. No caso do golfe, o último passo na cadeia seria colocar a bola no buraco. Colocar a bola no buraco no menor número de tacadas é o objetivo no golfe, e a embocada de sucesso deve, portanto, ser reforçada. Como passo seguinte, lançar a bola no *green* é o foco, e as embocadas funcionam como reforço. Então, vem a tacada do *fairway*,* seguida por uma tacada curta (*chip*) bem-sucedida e uma embocada (*putt*) igualmente bem-sucedida. O passo final é lançar a bola do *tee*,** seguido pela conclusão bem-sucedida dos três passos anteriores.

Essa abordagem comportamental com a cadeia invertida foi comparada aos métodos tradicionais de preparação usados no treinamento de golfistas iniciantes.

* N. de T.: *Fairway* – parte lisa do campo de golfe.
** N. de T.: *Tee* – local de saída em cada buraco.

Os resultados revelaram que os golfistas que receberam instruções no modelo de cadeia invertida deram 17 tacadas a menos que os golfistas do grupo de controle treinado tradicionalmente. Basicamente, o grupo com treino comportamental quase 1 tacada a menos por buraco (18 buracos) do que o grupo com treinamento tradicional – uma melhora surpreendente.

Registro e modelagem no basquetebol

Outro programa comportamental visou o comportamento tanto de atuação como de não atuação (Siedentop, 1980). Um técnico de basquetebol de uma escola de ensino médio, séries iniciais, ficava angustiado porque seus jogadores frequentemente criticavam uns aos outros no treino e deixavam de se concentrar nos arremessos. O técnico decidiu conceder pontos diários aos atletas por suas bandejas, *jumps* e lances livres e por serem bons jogadores de equipe (o que significava encorajar seus companheiros durante os jogos e os treinos). Nesse sistema, eram subtraídos pontos se o técnico observasse um caso de "má conduta". Um quadro de empenho foi colocado em um lugar visível na entrada principal do ginásio, e os alunos mais destacados recebiam um prêmio no jantar de final de temporada.

O programa produziu algumas mudanças dramáticas: após apenas algumas semanas, os *jumps* melhoraram de 37 para 51%, as bandejas melhoraram de 68 para 80% e lances livres melhoraram de 59 para 67%. Mas a melhora mais impressionante foi no comportamento individual dos jogadores. Antes da implementação do programa comportamental, o técnico havia detectado 4 a 6 casos de crítica durante cada sessão de treino, com 10 a 12 casos de estímulo entre companheiros. Após apenas algumas sessões, mais de 80 declarações de estímulo foram registradas durante uma sessão de treino. Ao final da temporada, o técnico comentou: "Ficamos mais unidos do que eu poderia ter imaginado". Outro exemplo de um programa comportamental para aumentar a frequência e a participação em uma equipe de natação é fornecido em "Aumento no Comparecimento: Uma Abordagem Comportamental".

Comportamentos inadequados no tênis

Em um estudo de caso feito por Galvan e Ward (1998), o objetivo foi reduzir a quantidade de comportamentos inadequados na quadra em jogadores de tênis de uma universidade, incluindo agressão com a raquete, agressão com a bola, agressão verbal e abuso físico próprio. O número de comportamentos inadequados de cada jogador foi afixado no quadro de avisos do vestiário dos jogadores. Para chegar a esses números, os pesquisadores observaram todas as partidas de desafio (partidas competitivas entre colegas de time) durante o treino e registraram os comportamentos inadequados. Todos os jogadores foram informados de seus comportamentos inadequados durante uma reunião inicial e receberam sugestões de estratégias para reduzir esses comportamentos. Todos os cinco jogadores que foram acompanhados durante uma temporada de tênis competitivo tiveram uma redução significativa nos comportamentos inadequados, sobretudo os que eles tinham exibido inicialmente com mais frequência. Por exemplo, um jogador apresentara em média mais de 11 agressões verbais por partida durante o período de preparação, e esse número caiu para pouco mais de duas agressões verbais por partida ao final da temporada. A modificação do comportamento pareceu funcionar bem para esse grupo de jogadores universitários.

Aumento no comparecimento: uma abordagem comportamental

Uma equipe de natação tinha presença e pontualidade insatisfatórias nos treinos. Para resolver o problema, psicólogos do esporte recomendaram à técnica que elaborasse um quadro de presenças com o nome de cada nadador. Ela colocou o quadro em destaque em uma parede próxima à piscina, onde todos pudessem vê-lo. Na primeira fase do programa, os nadadores que compareciam ao treino recebiam uma marca no quadro. Na segunda fase, eles tinham que chegar na hora para receber uma marca no quadro. Na fase final, tinham que ser pontuais e nadar durante toda a sessão para receber uma marca de presença. Os resultados indicaram um impressionante aumento na frequência em cada fase do estudo, com aumentos de 45, 63 e 100%, respectivamente, nas três fases (McKenzie e Rushall, 1974).

Em seguida, os psicólogos do esporte que desenvolveram o programa do quadro levaram os nadadores a conferirem cada momento dos treinos programados. O grupo aumentou seu desempenho em 27%, o equivalente a um adicional de 500 metros para cada nadador durante a sessão de treino! A natureza pública dos quadros de programa e frequência serviu claramente a uma função motivacional: cada nadador podia ver quem estava comparecendo, quem chegava atrasado, quem nadava o período inteiro e quantas voltas cada nadador completava. Os técnicos e os nadadores comentaram que a pressão dos companheiros, o reconhecimento público, a atenção, o elogio e a aprovação dos técnicos ajudaram a tornar o programa um sucesso.

Finalmente, um estudo de Young, Medic e Starkes (2009) descobriu que registros de automonitoramento melhoraram a frequência e a pontualidade de nadadores interuniversitários, embora o efeito tenha perdurado apenas de duas a três semanas. Logo, motivação adicional, provavelmente na forma de exibição pública, é necessária para a manutenção da adesão.

Criação de programas comportamentais efetivos

Embora os exemplos demonstrem que programas de mudança comportamental podem alterar o comportamento, na verdade, mudar comportamentos em situações esportivas e de exercício pode ser uma proposta delicada. Programas comportamentais eficazes têm certas características principais:

- Enfatizam medição específica, detalhada e frequente de desempenho e comportamento e usam essa medida para avaliar a efetividade do programa.
- Reconhecem a diferença entre desenvolver novos comportamentos e manter comportamentos existentes em níveis aceitáveis e oferecem procedimentos positivos para a realização de ambos.
- Encorajam os participantes a melhorarem em relação ao próprio nível anterior de desempenho. Portanto, uma atleta amadora recuperando-se de uma lesão não tenta comparar seu desempenho com o de um atleta profissional, mas com o que o fisioterapeuta acha que é ideal para seu caso em particular.
- Enfatizam procedimentos comportamentais que foram demonstrados pelas pesquisas como sendo eficazes. (Mais ciência que arte.)
- Enfatizam que o técnico, professor ou instrutor deve monitorar cuidadosamente o comportamento, de maneira sistemática (p. ex., videoteipes, listagem comportamental), de modo que comportamentos ineficazes possam ser eliminados.
- Encorajam o líder a obter *feedback* dos participantes em relação à eficácia de vários aspectos da intervenção comportamental.

Claramemente, as técnicas comportamentais podem produzir mudanças positivas em vários tipos de comportamentos. À medida que as técnicas comportamentais forem aplicadas, as seguintes orientações poderão aumentar a efetividade de seus programas de intervenção:

- *Identifique os comportamentos*. Quando você iniciar um programa, identifique apenas alguns comportamentos a serem trabalhados. Se os participantes se concentrarem em mudar apenas alguns comportamentos, isso evitará que fiquem sobrecarregados e confusos na tentativa de fazer demais muito rapidamente. Além disso, é difícil observar ao mesmo tempo o que todos os participantes estão fazendo. Acompanhando apenas um ou dois comportamentos, você pode registrar com mais precisão os comportamentos visados e reforçá-los igualmente. Comportamentos sociais e emocionais são comportamentos-alvo adequados, além daqueles de desempenho típicos. Escolha os comportamentos após fazer uma avaliação cuidadosa das necessidades particulares dos participantes do programa. Para escolher comportamentos-alvo adequados, consulte "Escolha de Comportamentos-alvo e sua Monitoração", na próxima página.
- *Defina os comportamentos-alvo.* Tente definir os comportamentos de forma que sejam fáceis de observar e registrar. Frequência, porcentagem de lances livres, número de voltas feitas e execução correta de uma habilidade são comportamentos relativamente objetivos e concretos. Comportamentos como pressa e empenho são mais difíceis de detectar e medir. Os indivíduos precisam saber especificamente quais tipos de comportamentos são esperados deles para que possam modificá-los de maneira adequada.
- *Registre os comportamentos*. Registre os comportamentos observáveis numa lista de verificação para dar *feedback* aos participantes. Essas listas devem ser simples e diretas para aumentar a eficácia e a efetividade. Técnicos, professores e instrutores são geralmente muito ocupados para registrar comportamentos, mas, em geral, técnicos assistentes, dirigentes ou auxiliares do professor podem ser convocados para ajudar. Nesse caso, você precisará ensiná-los a registrar os comportamentos para assegurar a confiabilidade.
- *Forneça feedback significativo*. O *feedback* detalhado aumenta a motivação. Uma simples série de marcas em um gráfico fácil de ler que mostre claramente o progresso da pessoa acabará encorajando o autoelogio, a atenção, o elogio de um professor ou técnico e o reconhecimento da melhoria, os quais ajudam na motivação. A exibição pública desse *feedback* pode estimular a interação entre companheiros, o que é capaz de ainda reforçar o aumento do rendimento. Ao mesmo tempo, porém, algumas pessoas acham esse tipo de exibição embaraçoso e ofensivo. O foco deve sempre estar no autoaperfeiçoamento; evite criar competições doentias entre companheiros de time. Pode ser uma boa ideia reunir o time para ajudar a determinar a localização e a natureza exatas do painel da exibição pública.
- *Estabeleça claramente os resultados*. Atletas e alunos querem ter clareza quanto aos comportamentos requeridos e ao que acontecerá se tiverem ou não tais comportamentos. Se a recompensa para determinado comportamento no treino for ser escolhido como titular no próximo jogo, o técnico deve esclarecer esse resultado, explicando os comportamentos específicos que os atletas precisam demonstrar.
- *Adapte o sistema de recompensa.* Muitos atletas e alunos já estão bastante motivados, mas necessitam

Escolha de comportamentos-alvo e sua monitoração

Tkachuk, Leslie-Toogood e Martin (2003) forneceram algumas diretrizes e sugestões para a escolha dos comportamentos a serem mudados e para a observação e o registro desses comportamentos, incluindo:

- *Observação direta de comportamentos isolados*. Comportamentos isolados devem ser observados por indivíduos treinados para esse fim, o que garantirá alta confiabilidade. Alguns comportamentos observados em pesquisas anteriores (ver Martin e Pear, 2003, para uma revisão) incluem erros de braçadas na natação, precisão do saque no voleibol, habilidades defensivas no futebol americano, velocidade de patinadores e habilidades realizadas corretamente em treinos de ginástica.
- *Listas de verificação comportamental para registrar comportamentos múltiplos*. Pesquisadores e consultores podem criar listas de verificação que permitam que os observadores monitorem comportamentos múltiplos. Alguns exemplos incluem o Sistema de Avaliação de Comportamento do Treinador, a Escala de Avaliação de Diálogo Interior e Gestos, os comportamentos de ensino de um técnico de basquetebol, listas de verificação dos componentes dos movimentos corretos de velocistas e uma lista de verificação para avaliar técnicas de estilo livre e nado de costas na natação.
- *Automonitoramento do atleta*. Às vezes, a automonitoramento também pode iniciar a mudança desejada de comportamento. Alguns exemplos de habilidades que podem ser automonitoradas incluem as habilidades de instrução do treinador, piscinas nadadas durante treinos de natação e boas tacadas no golfe.
- *Filmagem do treino, da pré-competição e da competição*. A filmagem do comportamento fornece um registro permanente daquele comportamento para análise posterior. O filme pode ser usado para avaliar pontos fortes e pontos fracos de adversários, bem como componentes de rotinas pré-competição ou pré-desempenho eficazes ou ineficazes.
- *Reconstrução por videoteipe pós-desempenho de comportamento verbal*. Estímulos visuais do ambiente competitivo captados em videoteipe podem dar indícios de comportamento verbal e de emoções experimentados durante o desempenho.

de um programa sistemático para direcionar essa motivação. Quanto menos motivados os atletas e os alunos estiverem, mais poderão necessitar inicialmente de recompensas externas. Mas o tipo mais forte de motivação a longo prazo é a interna, que deve sempre ser encorajada. O ponto-chave é considerar as diferenças individuais ao serem implementados programas de mudança comportamental.

Modificação comportamental e terapia cognitivo-comportamental

A modificação do comportamento e a terapia cognitivo--comportamental (que incorporam métodos cognitivos de mudança, como diálogo interno e ensaio mental) podem ser combinadas e integradas para produzirem melhorias ainda maiores de desempenho. Luiselli (2012) traz um exemplo de como a terapia cognitivo-comportamental e a modificação do comportamento podem ser integradas a uma sessão de prática de patinação artística:

- Antes de a patinadora chegar à pista, ela consulta sua *checklist* prática, que delineia as metas de desempenho desta sessão.
- A patinadora depois se imagina atingindo as metas por meio da realização dos movimentos e saltos específicos no gelo.
- A patinadora revisa a sessão com a técnica antes de começar a patinar.
- Ao longo da sessão, a técnica oferece retorno positivo e lembra à patinadora seus objetivos.
- A patinadora, repetidas vezes, pratica os movimentos especialmente difíceis, bem como os saltos, de modo que a treinadora possa dar o retorno almejado.
- Ao término da sessão, treinadora e patinadora preenchem formulários classificatórios idênticos em relação a tudo que foi praticado, para que possam comparar as anotações e preparar a sessão de prática seguinte.

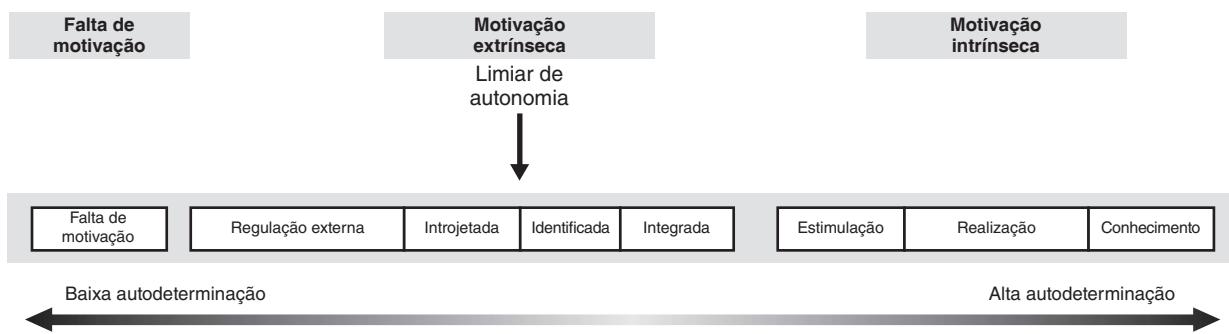
A lista descreve apenas alguns métodos que podem ser usados na terapia cognitivo-comportamental, incluindo fixação de metas, automonitoramento, ensaio comportamental, preparação, reforço positivo e indicadores. A Figura 6.1 traz um exemplo de como a terapia cognitivo-comportamental e os princípios da modificação do comportamento podem ser combinados numa *checklist* para treinos, ajudando técnicos a trabalharem com jovens jogadores de hóquei. (Ver Gawande, 2010, que traz uma discussão aprofundada dos benefícios das *checklists*.)

Motivação intrínseca e recompensas extrínsecas

O mundo dos esportes e do exercício usa muito a **recompensa extrínseca**. A maior parte das ligas oferece jantares de final de temporada nos quais prêmios como medalhas, troféus, faixas, dinheiro e jaquetas são dados aos participantes. Professores do ensino fundamental costumam oferecer adesivos e brinquedos para recompensar o bom comportamento de seus alunos. Já os praticantes de exercícios com frequência ganham ca-

Pré-jogo	Jogo	Pós-jogo
Certifique-se de que os jogadores se apresentaram e chegaram 30 minutos antes do jogo. • Dê instruções para colocarem o uniforme. • Dê 10 minutos para a colocação do uniforme. • Anuncie "calma e atenção total ao técnico". • Com o quadro de estratégias de jogo, informe posições e tarefas. • Revise estratégia e objetivos: Controle do disco Passagem do disco Jogo defensivo Arremessos em gol • Peça aos jogadores que revisem o equipamento e aguardem na porta do vestiário.	Selecione tarefas de banco de reservas quanto a posições de defesa e ataque. • Elogie cada jogador que volta ao banco em relação a: Garra Percepção de posição Jogo em equipe • Faça as correções necessárias aos jogadores. Informe especificamente o que devem fazer. • Entre os tempos de jogo: Revise o jogo anterior Com o quadro de estratégias, saliente aspectos estratégicos Lembre os jogadores de hidratarem-se Arremessos em gol	Dê 5 min de relaxamento após entrada dos jogadores no vestiário. • Obtenha a estatística do jogo. • Reúna os jogadores indicando momento de "calma e atenção no treinador". • Revise os sucessos do jogo. • Revise áreas que devem ser melhoradas. • Peça que um jogador comente positivamente o jogo – "no que acertamos". • Lembre aos jogadores o próximo treino ou jogo (data e hora).

FIGURA 6.1 *Checklists* de treinamento.

Adaptada de "Behavioral sport psychology consulting: A review of some practice concerns and recommendations." J. Luiselli, *Journal of Sport Psychology in Action* 3(1): 41-51, 2012. Taylor e Francis Ltd., reimpressa com permissão do editor (Taylor e Francis Ltd, http://www.tandf.co.uk/journals).

misetas e outros prêmios pela regularidade da presença e a participação nas aulas. Os defensores das recompensas extrínsecas argumentam que elas intensificam a aprendizagem e aumentam a motivação e o desejo de manter a participação. Conforme observado durante todo este capítulo, o uso sistemático de recompensas pode, com certeza, produzir algumas mudanças desejadas no comportamento em situações esportivas, de educação física e nas academias. Entretanto, se as recompensas forem usadas incorretamente, também poderão ocorrer algumas consequências negativas.

Sabemos que a motivação tem duas fontes: extrínseca e intrínseca. Com recompensas extrínsecas, a motivação vem de outras pessoas, por meio de reforços positivos e negativos. Mas os indivíduos também participam de atividades esportivas e físicas por razões intrínsecas. Pessoas com **motivação intrínseca** esforçam-se internamente para serem competentes e autodeterminadas em sua busca por dominar a tarefa em questão. Elas apreciam a competição, gostam da ação e da excitação, concentram-se no divertimento e querem aprender da melhor forma as habilidades. Indivíduos que participam por amor ao esporte e ao exercício são considerados intrinsecamente motivados, assim como aqueles que jogam por orgulho. Por exemplo, quando perguntaram a Steve Ovett, um corredor britânico de elite de meia-distância, por que ele corria competitivamente, ele respondeu: "Fazia isso simplesmente porque queria... conseguir o melhor por todo o esforço que colocava naquilo" (Hemery, 1991, p. 142). De maneira semelhante, Tiger Woods observou que os golfistas bem-sucedidos "apreciam a calma e o desafio de tentar bater seus próprios recordes" (Scott, 1999, p. 47). Um estudo que pesquisou a motivação contínua de atletas de elite (Mallet e Hanrahan, 2004) revelou que os atletas eram motivados principalmente por metas e realizações pessoais, mais do que por incentivos financeiros. Mas competir contra e derrotar um adversário é ainda importante para alguns, conforme observado pela seguinte citação de Sam Lynch, campeão mundial de remo: "Você não vem para uma corrida como esta para bater recordes. Isso pode acontecer, mas vencer vem em primeiro lugar" (Jones, 2002, p. 15). A visão atual de motivação intrínseca e extrínseca é apresentada na Figura 6.2, e os diferentes tipos de motivação são explicados em "Tipos de Motivação Intrínseca e Extrínseca". Agora, voltamos nossa atenção para o que acontece quando combinamos recompensas extrínsecas e motivação intrínseca.

Fatores que afetam as motivações intrínseca e extrínseca

Fatores sociais e psicológicos podem afetar a motivação intrínseca e extrínseca dos indivíduos no esporte e no exercício. Alguns dos **fatores sociais** mais destacados incluem (a) sucesso e fracasso (experiências que ajudam a definir o senso de competência da pessoa), (b) foco na competição (competir contra si mesmo e contra algum padrão de excelência, em que a melhoria é o foco, *versus* competir contra seu adversário, em que o foco é a vitória) e (c) comportamentos dos treinadores (positivos *versus* negativos). A teoria da autodeterminação

FIGURA 6.2 *Continuum* de motivação intrínseca e extrínseca. Esses conceitos podem ser medidos pela escala de motivação esportiva desenvolvida por Pelletier e colaboradores (1995).

afirma que competência, autonomia e relacionamento são as três necessidades humanas básicas, e o grau com que elas são satisfeitas contribuirá para determinar a motivação intrínseca de um indivíduo. Portanto, os **fatores psicológicos** que afetam a motivação incluem (a) necessidade de competência (sentir-se confiante e autoeficaz), (b) necessidade de autonomia (ter participação nas decisões ou de alguma forma "mandar" nelas) e (c)

Tipos de motivação intrínseca e extrínseca

O pensamento atual vê a motivação intrínseca e extrínseca em um *continuum* e esclarece ainda diferentes tipos de motivação intrínseca e extrínseca (ou seja, esses construtos são vistos como multidimensionais).

Motivação intrínseca

- *Conhecimento* – O indivíduo se compromete com uma atividade pelo prazer e pela satisfação que experimenta enquanto aprende, explora ou tenta entender alguma coisa nova (p. ex., aprender um novo alinhamento defensivo).
- *Realização* – A pessoa participa de uma atividade pelo prazer e pela satisfação que sente ao criar alguma coisa ou dominar habilidades difíceis (p. ex., dominar um mergulho difícil que a pessoa venha tentando fazer há algum tempo).
- *Estímulo* – A pessoa participa em uma atividade para experimentar sensações prazerosas, como alegria, entusiasmo e prazer estético (p.ex., sentir o prazer de escalar uma montanha).

Motivação extrínseca

- *Regulação integrada* – **Regulação integrada** é a forma evolutivamente mais avançada da motivação extrínseca. A atividade é pessoalmente importante devido mais a um resultado valorizado do que ao interesse na atividade por si própria. Por exemplo, um professor de educação física treina diligentemente pelo resultado valorizado de conclusão de uma maratona. Basicamente, as pessoas podem se sentir autônomas (agem conforme sua vontade) quando há recompensas externas por seus atos (Standage, 2012).
- *Regulação identificada* – O comportamento é muito valorizado, aceito e considerado pelo indivíduo e, portanto, é realizado de boa vontade, mesmo que a atividade não seja prazerosa em si. Por exemplo, uma atleta pratica um esporte porque acredita que a sua participação contribui para seu crescimento e desenvolvimento. Os três tipos de motivação intrínseca, bem como a regulação integrada e a **regulação identificada**, refletem o sentimento de "querer" mais do que de "dever" e, portanto, foram considerados positivamente relacionados a resultados afetivos, cognitivos e comportamentais (Vallerand, 1997; Vallerand e Rousseau, 2001). Por isso, o "limiar de autonomia" (em que a escolha é de natureza mais intrínseca), conforme mostrado na Figura 6.2, é colocado logo após a regulação identificada (que possui alguns aspectos intrínsecos, embora seja ainda mais externa que interna).
- *Regulação introjetada* – O indivíduo é motivado por estímulos e pressões internos; entretanto, o comportamento ainda não é considerado autodeterminado porque é regulado por contingências externas. Por exemplo, um praticante de exercícios que permanece em forma para impressionar o sexo oposto está praticando **regulação introjetada**.
- *Regulação externa* – O comportamento é completamente controlado por fontes externas, como recompensas e coações. Por exemplo, um treinador que passa muito tempo na sala de treinamento simplesmente para obter um aumento no salário está externamente motivado.

Falta de motivação

- Neste caso, os indivíduos não são motivados nem intrínseca nem extrinsecamente e, portanto, experimentam sentimentos difusos de incompetência e falta de controle. Por exemplo, um professor de educação física que simplesmente cumpre as atividades porque, na realidade, não se importa mais com o ensino está exibindo **falta de motivação.**

Paixão: chave para a motivação permanente

Ainda que o conceito de paixão tenha gerado muita atenção entre os filósofos, apenas recentemente recebeu atenção empírica na literatura da psicologia do esporte e do exercício. Paixão é definida como forte inclinação e desejo por uma atividade de que se goste, considere importante e invista tempo e energia nela (Vallerand, 2010). Acompanhando a teoria da autodeterminação (Ryan e Deci, 2002), diz-se que, quando as pessoas gostam de uma atividade e nela se envolvem regularmente, ela passará a ser um elemento de sua identidade, até onde seja altamente valorizada (Vallerand et al., 2006). Por exemplo, ter paixão por jogar basquetebol poderia significar que alguém não está meramente jogando basquetebol; trata-se, na verdade, de um jogador desse esporte.

Vallerand e colaboradores (2011) identificaram dois tipos de paixão:

- *Paixão harmoniosa* (HP-*harmonious passion*): forte desejo de envolvimento numa atividade, livremente, à medida que ela se torna parte da identidade pessoal. A atividade ocupa um espaço importante, embora sem sobrecarregar, na identidade do indivíduo. Por exemplo, atletas do ensino médio com **paixão harmoniosa** pelo esporte decidem quando jogar e quando fazer outras coisas, como estudar ou ver os amigos.
- *Paixão obsessiva* (OP – *obsessive passion*): um desejo incontrolável de participar de uma atividade que *não* se torna um elemento da identidade pessoal. O indivíduo torna-se controlado pela atividade (p.ex., “Tenho que fazer isso”), podendo, assim, ter conflito com outras atividades de vida (p.ex., trabalho, família). Exemplificando, atletas de ensino médio com uma **paixão obsessiva** desse tipo pelo esporte podem, às vezes, acabar por praticar seu esporte em lugar de realizar outra tarefa, como estudar.

Seguem alguns achados importantes relativos à paixão e ao esporte (Donahue, Rip e Vallerand, 2009; Lafreniere, Jowett, Vallerand, Donahue e Lorimer, 2008; Vallerand et al., 2006, 2011):

- HP tem relação com afeto positivo, emoções positivas e fluência.
- HP está associada a relações altamente qualificadas entre treinador e atletas.
- HP tem a ver com níveis mais elevados de satisfação de vida.
- HP tem relação com menos lesões prolongadas e crônicas.
- OP tem a ver com emoções negativas (em especial, a vergonha).
- OP não tem relação com relações entre treinador e atletas.
- OP prevê persistência rígida em atividades tidas como ruins (p.ex., jogo de azar).
- OP tem a ver com níveis mais altos de agressão negativa.
- OP tem relação com assumir mais riscos na escolha de comportamentos perigosos e pouco saudáveis.
- Uma personalidade autônoma tem a ver com HP, ao passo que uma personalidade controladora tem a ver com OP.

necessidade de relacionamento (importar-se com e ter a atenção dos outros). Estar consciente desses fatores e alterar as coisas quando possível aumenta o sentimento de motivação intrínseca do indivíduo.

As recompensas extrínsecas prejudicam a motivação intrínseca?

Intuitivamente, parece que combinar motivação extrínseca e intrínseca produziria mais motivação. Por exemplo, incluir recompensas extrínsecas (troféus) numa atividade intrinsecamente motivadora (como voleibol escolar) deve aumentar a motivação no mesmo grau. Com certeza, você não espera que essas recompensas extrínsecas diminuam a motivação intrínseca. Mas examinemos um pouco mais o efeito das recompensas extrínsecas sobre a motivação intrínseca.

A maior parte dos primeiros pesquisadores e profissionais via a motivação intrínseca e a extrínseca como aditivas: quanto mais, melhor. Entretanto, algumas pessoas notaram que as recompensas extrínsecas podiam ter um efeito prejudicial sobre a motivação intrínseca. Albert Einstein, por exemplo, comentou o seguinte em relação a exames: “Esta coerção tinha um efeito tão restritivo que, após ter passado no exame final, achei a consideração de quaisquer problemas científicos repugnante durante um ano inteiro” (Bernstein, 1973, p. 88). Quando as pessoas se veem como a causa de seu comportamento, consideram-se intrinsecamente motivadas. Inversamente, quando percebem a causa de seu comportamento como externa a si mesmas (do tipo “Fiz isso por dinheiro”), consideram-se extrinsecamente motivadas. E, muitas vezes, quanto mais um indivíduo estiver extrinsecamente motivado, menos ele estará intrinsecamente motivado (deCharms, 1968).

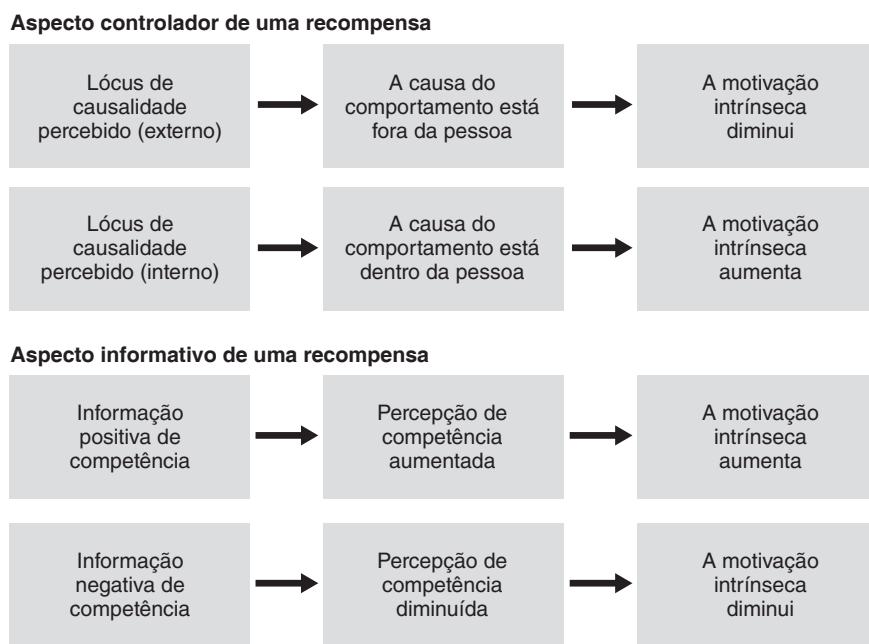
O que dizem as pesquisas

No final da década de 1960, pesquisadores e teóricos começaram a testar sistematicamente a relação entre recompensas extrínsecas e motivação intrínseca. Edward Deci (1971, 1972) verificou que os indivíduos recompensados com dinheiro para participar de uma atividade interessante passavam subsequentemente menos tempo naquela atividade do que aqueles que não eram pagos. Em seu estudo bastante original e agora clássico, Deci pagava os participantes para armarem um jogo de quebra-cabeças mecânico chamado SOMA, composto de muitos blocos de formatos diferentes que podiam ser arranjados para formar vários padrões. Testes-piloto mostraram que esse jogo era intrinsecamente motivador. Em um período de jogo posterior, o tempo que os par-

ticipantes gastaram com o quebra-cabeças SOMA (em oposição à leitura de diferentes revistas interessantes) foi significativamente menor (106 segundos) do que o tempo (206 segundos) gasto por indivíduos que não tinham sido recompensados para brincar com os quebra-cabeças.

PONTO-CHAVE Ser pago para trabalhar em uma atividade intrinsecamente interessante pode diminuir a motivação intrínseca da pessoa para a atividade.

Em um outro estudo clássico, chamado "Transforme Jogo em Trabalho", Lepper e Greene (1975) trabalharam com crianças de uma escola maternal e selecionaram uma atividade que elas consideram intrinsecamente motivadora – desenhar com canetas hidrográficas. Foi solicitado que cada criança desenhasse sob uma de três condições de recompensa. Na condição "recompensa esperada", as crianças concordaram em fazer um desenho a fim de receberem um certificado de Bom Jogador. Na condição "recompensa inesperada", elas não sabiam qual seria a recompensa que receberiam após completar a tarefa. Já na condição "sem recompensa", as crianças nem antecipavam nem recebiam recompensa. Uma semana depois, elas foram discretamente observadas por seu interesse na mesma atividade em uma situação de livre escolha. As crianças que desenharam por recompensas esperadas demonstraram uma queda na motivação intrínseca, enquanto os outros dois grupos continuaram a desenhar exatamente como tinham feito antes da experiência. Quando a recompensa esperada foi removida, a razão principal para o primeiro grupo desenhar também foi removida, embora no início elas estivessem intrinsecamente motivadas a usar as canetas hidrográficas (Lepper, Greene e Nisbett, 1973). Esse estudo demonstra os possíveis efeitos de longo prazo das recompensas extrínsecas e a importância de se estudar o modo como a recompensa é administrada.

Nem todos os estudos demonstraram que recompensas extrínsecas produzem diminuição na motivação intrínseca. Ao contrário, estudos psicológicos *gerais* da relação entre as recompensas extrínsecas e a motivação intrínseca concluíram que aquelas prejudicam a motivação sob certas circunstâncias específicas, tais como a pessoa ser reconhecida meramente por sua participação, sem que o reconhecimento tenha sido associado à qualidade do desempenho (Cameron e Pierce, 1994; Eisenberger e Cameron, 1996). Entretanto, Ryan e Deci (2000) questionaram essa conclusão, argumentando persuasivamente que os efeitos prejudiciais das recompensas extrínsecas sobre a motivação intrínseca são muito mais amplos e de alcance muito maior. De maneira semelhante, pesquisas conduzidas especificamente dentro da esfera do esporte e do exercício revelam inúmeros casos em que recompensas extrínsecas e outros incentivos de fato reduzem a motivação intrínseca (Vallerand, Deci e Ryan, 1987; Vallerand e Losier, 1999). Portanto, precisamos entender sob que condições as recompensas extrínsecas podem afetar negativamente a motivação intrínseca.

Teoria da avaliação cognitiva

Para ajudar a explicar os diferentes efeitos potenciais das recompensas sobre a motivação intrínseca, Deci e colaboradores (Deci, 1975; Deci e Ryan, 1985) desenvolveram uma abordagem conceitual chamada de **teoria da avaliação cognitiva** (*cognitive evaluation theory* – CET). A CET é, na verdade, uma subteoria da teoria da autodeterminação mais geral (*self-determination theory* – SDT; Ryan e Deci, 2000). Esta enfoca três necessidades psicológicas básicas: as necessidades de competência, vínculo e autonomia. Em essêcia, Deci e Ryan (1994) afirmaram que "as pessoas são inerentemente motivadas a sentirem-se ligadas a outras num ambiente social (vínculo), a funcionarem efetivamente naquele ambiente (competência) e a terem um senso de iniciativa social ao fazê-lo (autonomia)" (p. 7). Portanto, a motivação intrínseca, o desempenho e o desenvolvimento cognitivo são maximizados em contextos sociais que dão às pessoas a oportunidade de satisfazer a essas necessidades básicas.

Embora a SDT se concentre na motivação intrínseca, ela não se estende sobre o que a ocasiona. Portanto, a CET foi desenvolvida para ajudar a explicar as variações na motivação intrínseca. Basicamente, o foco está nos fatores que facilitam ou prejudicam o desenvolvimento de motivação intrínseca. Seguindo a orientação da SDT, a CET postula que quaisquer eventos que afetem as percepções de competência e sentimentos de autodeterminação do indivíduo também afetam seus níveis de motivação intrínseca. Esses eventos (tais como distribuição de recompensas, quantidade e qualidade de *feedback* e reforço, além de formas como as situações são estruturadas) têm dois componentes funcionais: um *aspecto controlador* e um *aspecto informal*. Ambos os aspectos podem aumentar ou diminuir a motivação intrínseca, dependendo de como influenciam a competência e a autodeterminação pessoais (Figura 6.3).

Aspecto controlador das recompensas

O aspecto controlador das recompensas diz respeito ao **lócus de causalidade** percebido pelo indivíduo (ou seja o que causa o comportamento de uma pessoa) na situação. Se uma recompensa é vista como controladora do comportamento da pessoa, então esta acredita que a

FIGURA 6.3 Teoria da avaliação cognitiva.

causa de seu comportamento (um lócus externo de causalidade) reside fora dela e, portanto, a motivação intrínseca diminui.

As pessoas frequentemente sentem um conflito direto entre serem controladas pelo recebimento de recompensas e por suas necessidades de autodeterminação. Ou seja, pessoas intrinsecamente motivadas sentem que fazem as coisas porque *querem fazer* e não pela recompensa externa. Quando se sentem controladas por uma recompensa ("Estou jogando apenas pelo dinheiro"), a razão para o seu comportamento está fora delas. Por exemplo, muitos atletas universitários se sentem controlados pela pressão de vencer, de competir por bolsas de estudos e de adaptar-se às exigências e às expectativas do técnico. Com a mudança para o livre agenciamento em muitos esportes profissionais, inúmeros atletas relatam sentir-se controlados pelas grandes somas de dinheiro que ganham. Isso, por sua vez, os leva a ter menos prazer na atividade em si. Pesquisas revelam seis estratégias destacadas usadas por treinadores para controle dos comportamentos dos atletas, prejudicando assim a motivação intrínseca (Bartholonew, Ntoumanis e Thogersen-Ntoumanis, 2009). São essas as estratégias:

- Recompensas tangíveis (p.ex., um técnico promete recompensar os atletas se houver envolvimento em determinados comportamentos durante os treinos)
- Controle do *feedback* (p.ex., um técnico se apega a todos os aspectos negativos do comportamento de um atleta, mas nada diz de positivo e não oferece sugestões de aperfeiçoamento futuro).
- Controle pessoal excessivo (p.ex., um técnico interage com os atletas de forma autoritária e comanda-os a fazerem coisas pelo uso de ordens, diretiva, perguntas de controle e prazos).
- Comportamentos intimidantes (p.ex., um técnico usa a ameaça de punição para levar os atletas a se empenharem mais ou mantê-los na linha durante os treinos).
- Promover o envolvimento do ego (p. ex., um treinador avalia o desempenho de um atleta diante de seus companheiros).
- Consideração condicionada (p.ex., um técnico diz coisas para levar os atletas a se sentirem culpados, do tipo "Você me decepcionou" ou "Quando você não se sair bem...").

Em contraste, se a recompensa é vista como uma contribuição para um lócus de causalidade interno (ou seja, a causa do comportamento está na pessoa), a motivação intrínseca aumenta. Nessas situações, os indivíduos sentem altos níveis de autodeterminação, percebendo seus comportamentos como determinados por suas próprias motivações internas. Por exemplo, programas de esporte e de exercícios que dão oportunidades aos indivíduos de opinarem sobre escolha de atividades, metas pessoais de desempenho e objetivos de equipe ou classe resultam em maior motivação intrínseca, porque aumentam as percepções pessoais de controle (Vallerand et al., 1987).

PONTO-CHAVE A forma como indivíduos que recebem recompensas as percebem é essencial para determinar se elas aumentarão ou diminuirão a motivação intrínseca. As recompensas percebidas como controladoras do comportamento da pessoa ou sugestivas de sua incompetência diminuem a motivação intrínseca. As recompensas que enfatizam o aspecto informativo e fornecem *feedback* positivo sobre competência aumentam a motivação intrínseca.

Aspecto informativo das recompensas

O aspecto informativo afeta a motivação intrínseca, alterando sentimentos de competência do indivíduo. Quando uma pessoa recebe uma recompensa por suas realizações, tal como o prêmio de Melhor Jogador, isso dá informação positiva de competência e deve aumentar a motivação intrínseca. Basicamente, para que as recompensas aumentem a motivação intrínseca, devem estar condicionadas a níveis específicos de desempenho ou de comportamento.

Além disso, recompensas ou eventos que dão informações negativas sobre a competência devem reduzir a competência percebida e a motivação intrínseca. Por exemplo, se o estilo de um técnico for predominantemente crítico, alguns participantes poderão internalizá-lo como informação negativa sobre seu valor e mérito. Isso diminuirá seu prazer e sua motivação intrínseca. De modo similar, lutar por um prêmio e *não* o receber diminuirá os sentimentos de competência e a motivação intrínseca.

Importância funcional do evento

Além dos aspectos controlador e informativo da recompensa, um terceiro elemento importante da Teoria da Avaliação Cognitiva (CET) é a importância funcional do evento (Deci e Ryan, 2002). Basicamente, toda recompensa tem, em potencial, aspectos controladores e informativos. O modo como ela afetará a motivação intrínseca depende de o atleta percebê-la como mais controladora ou mais informativa. Por exemplo, superficialmente pareceria positivo prestar reconhecimento aos indivíduos ou aos times com troféus. Entretanto, embora a mensagem da recompensa pareça ser a competência dos atletas, os jogadores podem perceber que o técnico está lhes dando recompensas para controlar seus comportamentos (isto é, ter certeza de que não irão para outro time no próximo ano). É preciso estar claro aos participantes que a recompensa passa informações positivas sobre sua competência e não se destina a controlar seu comportamento. Em geral, a percepção da escolha, competência, autonomia (autodeterminação) e o *feedback* positivo revelam o aspecto informativo, enquanto recompensas, prazos e supervisão tornam evidente o aspecto controlador.

Analise o exemplo fornecido por Weiss e Chaumeton (1992) de um atleta de luta greco-romana de nível universitário. De acordo com seu técnico, o lutador tinha muito talento e potencial, tinha vencido a maior parte de seus adversários e recebido *feedback* positivo do técnico, dos colegas e da comunidade. Além disso, como capitão do time, tinha participado da elaboração das regras da equipe e dos regimes de treino. Apesar da quantidade de informação positiva transmitida sobre sua competência como lutador, o técnico estava frustrado pela falta de afeto positivo, esforço, persistência e desejo do lutador. Foi só mais tarde que o técnico descobriu que o pai do rapaz tinha exercido considerável pressão para que ele fizesse parte do time e agora estava vivendo indiretamente o sucesso de seu filho, embora ainda o criticasse quando achava que seu desempenho não era satisfatório. Portanto, o rapaz percebia o aspecto controlador, emanando de seu pai dominador, como mais importante do que o *feedback* positivo e as recompensas que estava obtendo pelo desempenho. O resultado foi um lócus de causalidade percebido como externo, com uma subsequente diminuição na motivação intrínseca.

Como recompensas extrínsecas afetam a motivação intrínseca no esporte

Uma vez perguntaram a Magic Johnson se ele havia recebido alguma oferta exorbitante enquanto estava sendo recrutado por vários times universitários de basquetebol. Ele respondeu: "Recebi minha quota de ofertas de carros e dinheiro. Isso imediatamente me afastou. Era como se estivessem tentando me comprar, e eu não gosto que ninguém tente me comprar". Note que Magic Johnson estava, na verdade, se referindo ao aspecto controlador das recompensas. Ele não gostava de ninguém tentando controlá-lo por meio de subornos e outros incentivos extrínsecos. Com os contratos escandalosamente multimilionários de longo prazo que atualmente estão sendo oferecidos a muitos atletas profissionais, a pergunta natural é se os atletas perderão sua motivação e estímulo para atuarem no nível máximo. Examinemos o que algumas pesquisas encontraram.

Bolsas de estudo e motivação intrínseca

Uma das primeiras avaliações de como as recompensas extrínsecas influenciam a motivação intrínseca em uma situação esportiva foi o estudo de Dean Ryan (1977, 1980) sobre jogadores universitários de futebol americano com e sem bolsa de estudos. Jogadores com bolsa de estudos relataram que gostavam menos de futebol

americano do que seus colegas sem bolsa. Além disso, os atletas bolsistas exibiam menos motivação intrínseca a cada ano da bolsa; assim, seu nível mais baixo de prazer ocorria durante o último ano do curso. Mais tarde, Ryan examinou atletas de ambos os sexos, de diferentes escolas, praticantes de vários esportes (1980). Mais uma vez, os jogadores de futebol americano bolsistas relataram menos motivação intrínseca do que os jogadores sem bolsa. Entretanto, lutadores do sexo masculino e atletas do sexo feminino de seis esportes diferentes que recebiam bolsa de estudos relataram níveis mais elevados de motivação intrínseca do que aqueles que não a recebiam.

Esses resultados podem ser explicados pela diferença entre os aspectos controladores e informativos das recompensas. As bolsas de estudos podem ter uma função informativa – informam os atletas que eles são bons. Isso seria especialmente informativo para lutadores de luta greco-romana e mulheres, que recebem muito menos bolsas de estudos do que outros atletas. Lembre-se que, em 1980, poucas bolsas de estudo esportivas foram dadas a mulheres e lutadores. Em comparação, cerca de 80 bolsas foram dadas a jogadores de futebol americano de equipes da Divisão 1, o que faria o aspecto informativo do recebimento de uma bolsa de estudos uma confirmação menos positiva da competência destacada.

PONTO-CHAVE Bolsas de estudos esportivas podem diminuir ou aumentar os níveis de motivação intrínseca dos atletas, dependendo do que for mais enfatizado – o aspecto controlador ou o aspecto informativo.

O futebol americano é a principal fonte de receita para a maior parte das universidades. Avalie como as bolsas de estudos do futebol americano, bem como bolsas de estudos em outros esportes geradores de receita, podem ser usadas. Alguns técnicos podem usá-las como alavanca para controle do comportamento dos jogadores. Estes, frequentemente, acham que têm que atuar bem ou perderão suas bolsas. Às vezes, jogadores que não estão atuando conforme as expectativas dos técnicos são forçados a participar de treinos desagradáveis, são ameaçados com retirada do time ou não fazem treino recreativo. Mantendo as bolsas de estudo como espadas sobre as cabeças dos jogadores, os treinados algumas vezes transformaram o que costumava ser diversão em trabalho. Sob essas condições, o aspecto controlador da bolsa de estudos é mais importante do que seu aspecto informativo, algo que, evidentemente, diminui a motivação intrínseca entre jogadores com bolsa de estudos.

Dadas as variações de tendências no esporte universitário para ambos os sexos durante as décadas de 1980 e 1990, um estudo de Amorose, Horn e Miller (1994) analisou a influência que as bolsas de estudos exercem na motivação intrínseca. Os pesquisadores demonstraram que, entre 440 atletas de ambos os sexos na Divisão 1, os jogadores com bolsas de estudos tinham níveis mais baixos de motivação intrínseca, prazer e percepção da escolha do que seus colegas sem bolsa. Isso ocorreu tanto com os homens como com as mulheres, indicando que o crescimento do esporte universitário feminino pode ter aumentado a pressão de vencer no nível experimentado no esporte universitário masculino. O oferecimento de mais bolsas de estudos para atletas do sexo feminino reduziu o aspecto informativo dessas recompensas, e a pressão concomitante para vencer intensificou o aspecto controlador das bolsas, diminuindo, portanto, a motivação intrínseca.

Nesse sentido, Amorose e Horn (2000) tentaram determinar se era a bolsa de estudos em si ou os comportamentos reais dos treinadores que produziam mudanças na motivação intrínseca. Ao avaliar como os atletas universitários percebiam o comportamento dos treinadores, os autores verificaram que as mudanças nos sentimentos de motivação intrínseca podiam ser atribuídas mais ao comportamento do treinador do que ao fato de o atleta ter ou não uma bolsa de estudos. Especificamente, os atletas que percebiam que seus treinadores exibiam *feedback* predominantemente positivo e instrutivo, bem como comportamentos de apoio democráticos e sociais, exibiam níveis mais altos de motivação intrínseca do que aqueles que entendiam que seus treinadores exibiam comportamentos predominantemente autocráticos. De maneira semelhante, Hollembeak e Amorose (2005) verificaram que comportamentos de treinamento democráticos produziam níveis mais altos de motivação intrínseca, enquanto comportamentos de treinamento autocráticos produziam níveis mais baixos de motivação intrínseca. Portanto, em relação à motivação intrínseca, parece que o tipo de técnico é mais importante do que o fato de o atleta ter ou não uma bolsa de estudos.

Competição e motivação intrínseca

Sucesso e fracasso na competição também podem afetar a motivação intrínseca. Eventos competitivos contêm componentes controladores e informativos; portanto, podem influenciar tanto a percepção do local de causalidade como a percepção de competência dos participantes. Por meio da manipulação da percepção dos indivíduos quanto ao sucesso e fracasso em uma tarefa motora, vários pesquisadores revelaram que as pessoas têm níveis mais altos de motivação intrínseca após sucessos do que após fracassos (Vallerand, Gauvin e Halliwell, 1986a; Weinberg e Jackson, 1979; Weinberg

e Ragan, 1979). Mais pesquisas (Vansteenkiste e Deci, 2003) pesquisaram os efeitos de *feedback* positivo com base em desempenho na vitória e na derrota. Os resultados mostraram que, ainda que perder estivesse associado a motivação intrínseca reduzida, o *feedback* positivo pelo atendimento a um determinado padrão (*feedback* condicionado ao desempenho) demorava para reduzir o efeito prejudicial na motivação intrínseca. Logo, o foco nas metas de desempenho (como o aperfeiçoamento) parece ajudar a manter a motivação muito mais que o foco no resultado (como o vencer ou perder).

PONTO-CHAVE O sucesso na competição tende a aumentar a motivação intrínseca, enquanto o fracasso competitivo tende a diminuí-la.

Tendemos a nos concentrar em quem venceu ou perdeu uma competição, o que representa o resultado objetivo. Entretanto, às vezes um atleta joga bem, mas, ainda assim, perde para um adversário superior, enquanto outras vezes uma pessoa joga mal, mas, ainda assim, vence um adversário fraco. Esses resultados subjetivos também parecem determinar a motivação intrínseca do atleta. Pessoas que percebem que atuaram bem exibem níveis mais altos de motivação intrínseca do que aquelas com percepções mais baixas de sucesso (McAuley e Tammen, 1989). Ganhar ou perder é menos importante na determinação da motivação intrínseca do que a percepção (subjetiva) de um bom ou mau desempenho. O velho provérbio "não importa se você vence ou perde, e sim como você joga" aplica-se à determinação de como um desempenho afeta a motivação intrínseca.

Em essência, o foco no desempenho da pessoa parece ser mais importante do que o resultado real. Por exemplo, Vallerand, Gauvin e Halliwell (1986b) verificaram que crianças que foram orientadas a competir contra outra criança (competição interpessoal) numa tarefa motora exibiram menos motivação intrínseca do que as que foram instruídas a simplesmente competir contra si mesmas (domínio). Outras pesquisas (Kavussanu e Roberts, 1996; Koka e Hein, 2003) também indicaram que a motivação intrínseca era mais alta quando os participantes viam a atmosfera motivacional de suas aulas como mais orientada ao domínio do que ao ego.

Feedback e motivação intrínseca

O *feedback* e a motivação intrínseca envolvem como as informações positivas e negativas de pessoas que são importantes para você afetam sua própria percepção de competência e a subsequente motivação intrínseca. O primeiro estudo de Vallerand (1983) analisou o efeito da variação de quantidades de *feedback* positivo dadas a jogadores de hóquei adolescentes que estavam atuando em situações simuladas de hóquei. Os jogadores receberam 0, 6, 12, 18 ou 24 declarações positivas dos técnicos enquanto realizavam várias habilidades de hóquei. Os grupos que receberam *feedback* tiveram escores mais elevados em percepção de competência e motivação intrínseca do que o grupo sem *feedback*, embora não tenham ocorrido diferenças entre os vários grupos de *feedback*. Portanto, a quantidade absoluta de *feedback* positivo parece menos importante do que a presença de pelo menos algum tipo de *feedback* positivo.

Um segundo estudo que usou uma tarefa de equilíbrio também revelou que o *feedback* positivo produzia níveis mais elevados de motivação intrínseca do que o *feedback* negativo ou nenhum *feedback* (Vallerand e Reid, 1984). Um estudo de Mouratidis, Vansteenkiste, Lens e Sideridis (2008) mostrou que retorno muito positivo ("Você é um dos melhores na turma") produzia muito mais motivação intrínseca e uma maior intenção de participar em atividades similares no futuro do que um retorno menos contundente ("Você está no grupo dos médios"). Esses resultados salientam a importância da qualidade do retorno positivo e não somente da quantidade.

Outros determinantes da motivação intrínseca

Além dos fatores já observados, os pesquisadores encontraram vários outros fatores relacionados à motivação intrínseca (ver Vallerand e Rousseau, 2001, para uma revisão). Níveis mais altos de motivação intrínseca parecem estar relacionados a:

- jogar para um treinador autônomo (democrático) *versus* um treinador controlador,
- participação em uma liga recreativa *versus* uma liga competitiva,
- níveis altos *versus* níveis baixos de percepção de competência e
- níveis altos *versus* níveis baixos de percepção de controle.

Estratégias para aumentar a motivação intrínseca

Visto que as recompensas não prejudicam inerentemente a motivação intrínseca, técnicos, professores de educação física e instrutores acertam quando estruturam e usam recompensas e outras estratégias para aumentar as percepções de sucesso e a competência e, por extensão, a motivação intrínseca dos participantes. Leia as sugestões a seguir para aumentar a motivação intrínseca e analise como o uso de recompensas passa aos participantes

Princípios para o uso eficaz de recompensas externas

- Os melhores tipos de recompensas externas são inovadores, criativos e simples. Nesta época de salários exorbitantes nos esportes profissionais, costumamos esquecer que o poder das recompensas extrínsecas vem mais de seu significado que do valor monetário. O verdadeiro poder da recompensa normalmente está no que ela representa. Por exemplo, no filme (baseado numa história real) *Uma Mente Brilhante*, John Nash recebeu o Prêmio Nobel pelo trabalho numa teoria econômica, ainda que sofresse de uma doença mental. Apesar do dinheiro e prestígio de um Prêmio Nobel, Nash recebeu uma das recompensas mais satisfatórias no final do filme: no refeitório da Universidade de Princeton, os colegas foram até sua mesa e ali depositaram suas canetas, num reconhecimento do brilhantismo de Nash. As canetas tinham pouco valor financeiro, mas um imenso valor simbólico.
- Recompensas extrínsecas devem ser dadas para capacitar os atletas e não para controlá-los. Ao serem conferidas honrarias individuais, certifique-se de que os atletas saibam que o motivo é sua competência e não uma questão de controle. Por exemplo, bolsas de estudo devem ser entendidas como medidas de competência e não como uma espada sobre a cabeça dos atletas.
- Recompensas extrínsecas podem ajudar quando as pessoas não estão motivadas a participar de esportes ou exercícios. Por exemplo, as pessoas podem não gostar da bicicleta ergométrica, mas recompensas externas podem ajudá-las a continuarem seu uso porque sabem que, no final, perderão peso e adquirirão tônus muscular.
- Recompensas externas devem ser condicionadas ao comportamento. Para fomentar a motivação, elas têm de ser adquiridas. Por exemplo, ser recompensado apenas por participar (como ocorre em algumas ligas esportivas) não faz sentido; conseguir uma recompensa por frequentar e ter muito empenho em todas as aulas de exercícios deve ser um combustível à motivação.
- Recompensas externas devem ser usadas com parcimônia. Construa uma atmosfera motivacional que fomente a motivação intrínseca e em que os atletas ou praticantes de exercícios motivem-se mutuamente na busca da excelência. Quanto menos um treinador ou professor usar recompensas externas, maior a probabilidade de as recompensas serem tanto motivacionais quanto controladoras, o que intensificará sentimentos de autodeterminação.

informações que aumentam sua motivação intrínseca e percepção de competência.

- *Proporcione experiências de sucesso*. A percepção de sucesso fortalece sentimentos de competência pessoal. Por exemplo, baixar a cesta de basquetebol para as crianças e estruturar o treino de modo a proporcionar experiências de sucesso aumentam os sentimentos de competência. Dê *feedback* positivo sobre aquilo que os participantes estão fazendo corretamente.
- *Dê recompensas de acordo com o desempenho*. Associe as recompensas ao desempenho de comportamentos específicos para aumentar seu valor informativo. Recompense com base na execução adequada de jogadas, no espírito esportivo, na ajuda a outros colegas de time ou no domínio de uma nova habilidade a fim de fornecer informação sobre a competência do indivíduo. Deixe claro aos participantes que as recompensas são específicas por fazerem as coisas bem feitas e que você não está tentando controlá-los de forma alguma. Enfatize o aspecto informativo das recompensas.
- *Use elogios verbais e não verbais*. Muitas pessoas esquecem o quanto um elogio pode ser poderoso. O elogio fornece *feedback* positivo e ajuda os atletas a continuarem tentando melhorar. Isso é especialmente importante para atletas que estão na reserva e têm pouco reconhecimento e para estudantes que não são particularmente qualificados em esportes e atividades físicas. Por exemplo, os participantes com excesso de peso em uma aula de exercícios físicos necessitam de muito *feedback* positivo para continuarem motivados e sentirem-se bem consigo mesmos. Um simples tapinha nas costas ou a expressão "bom trabalho" pode ser uma forma de reconhecer a contribuição de cada atleta para o time ou para a realização de um objetivo pessoal.
- *Varie o conteúdo e a sequência dos exercícios*. Treinos nos esportes e nos exercícios podem se tornar tediosos e aborrecidos. Uma forma de quebrar a monotonia e manter os níveis de motivação é variar os tipos de exercícios e sua sequência. Essa variação pode também dar a jovens atletas uma oportunidade de tentarem novas posições ou atribuições. Os mais jovens se divertem mais e adquirem uma consciência e uma valorização das exigências de diferentes posições e suas capacidades de lidar com elas. Da mesma forma, os líderes devem tentar ao máximo variar o conteúdo e o formato de suas aulas para manterem a motivação alta. (As taxas de abandono em programas de exercícios chegam com muita frequência a mais de 50%.)
- *Envolva os participantes nas tomadas de decisões*. Permita que os participantes tenham mais responsabilidade pela tomada de decisões e pela criação de regras. Isso aumentará sua percepção de controle e levará a sentimentos de realização pessoal. Por exemplo, eles podem sugerir como organizar uma sessão de exercícios, elaborar regras de equipe ou aula, estabelecer um código de vestuário ou, se estiverem preparados, avançar para estratégias de jogo. Também podem planejar exercícios novos ou inovadores para os treinos. As pessoas percebem que têm

Há várias estratégias para aumentar a motivação, inclusive estabelecimento de metas realistas de desempenho com base nas capacidades individuais.

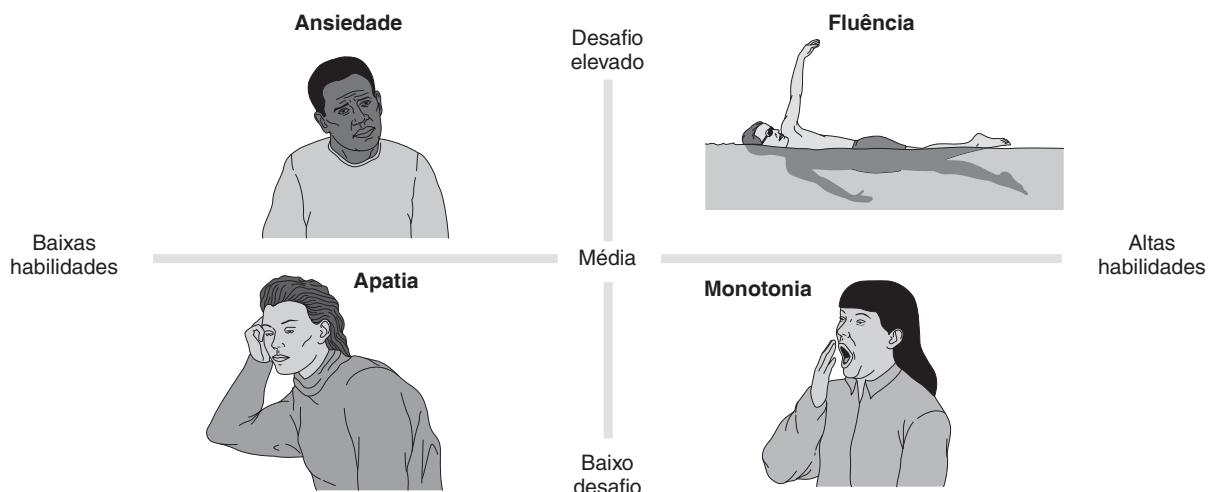
maior competência quando participam ativamente do processo de aprendizagem.

- *Estabeleça metas reais de desempenho.* Nem todos os participantes são altamente qualificados ou estão aptos a vencer competições. Entretanto, as pessoas podem aprender a estabelecer metas reais de acordo com a capacidade de cada um. Essas metas não precisam depender de resultados de desempenho objetivos; em vez disso, podem incluir a atuação durante um número específico de minutos, a manutenção do controle emocional ou simplesmente a superação de um desempenho anterior. Baseie as metas de desempenho em um nível pessoal de desempenho (p. ex., melhorar o tempo na corrida de milha de 7min33s para 7min25s), deixando que os participantes controlem seus desempenhos (ou seja, fazendo com que não dependam da qualidade do jogo do adversário) e tornando o sucesso mais provável. Alcançar metas de desempenho é um sinal de competência que afeta positivamente a motivação. O Capítulo 15 apresenta uma discussão mais detalhada de como estabelecer metas.

Fluência – um caso especial de motivação intrínseca

Alguns dos estudos mais inovadores sobre o aumento da motivação intrínseca partiram do trabalho de Mihaly Csikszentmihalyi (1990). Enquanto muitos pesquisadores tentavam determinar quais fatores prejudicam a motivação intrínseca, Csikszentmihalyi pesquisou o que torna uma tarefa intrinsecamente motivadora. Examinou o alpinismo, a dança, o xadrez, a música e atletismo amador – atividades que as pessoas praticam com grande intensidade, mas, em geral, por pouca ou nenhuma recompensa externa. No campo do esporte, Sue Jackson liderou a pesquisa nessa área, estudando experiências de fluência em atletas de diversos esportes. Jackson e Csikszentmihalyi também colaboraram em um livro, *Flow in Sport: The Keys for Optimal Experiences and Performances (Fluência no esporte: o segredo para experiências e desempenhos de excelência)* (Jackson e Csikszentmihalyi, 1999). Por meio de sua pesquisa, identificaram inúmeros elementos comuns que tornam as atividades esportivas intrinsecamente interessantes. Esses elementos de fluência foram identificados em várias situações de desempenho, inclusive no exército, nas artes performáticas e nos negócios (Harmison e Casto, 2012; Jackson, 2011), e os praticantes recreativos podem atingir fluência tanto quanto os de elite (Henning e Etnier, 2013). Os elementos essenciais do estado de fluência incluem:

- *Equilíbrio entre desafio e habilidade.* A parte mais importante da definição de fluência de Csikszentmihalyi é o equilíbrio entre a percepção de habilidade da pessoa e o desafio. Uma vitória fácil ou uma derrota desigual raramente fará uma pessoa entrar no estado de fluência. Conforme observou um jogador de hóquei: “Quando tenho um adversário que me

leva aos limites e constitui um verdadeiro desafio, aí então eu posso entrar no foco". Para que ocorra a fluência, é fundamental que um atleta acredite possuir as habilidades para conseguir enfrentar os desafios físicos, técnicos e mentais

- *Total absorção na atividade.* O participante fica tão envolvido na atividade que nada mais parece importar. Um jogador de basquetebol declarou: "A quadra é tudo o que importa... Às vezes, penso em algum problema – como uma briga com a namorada – e penso que é nada se comparado ao jogo. Você pode pensar num problema o dia inteiro, mas assim que o jogo começa, que se dane... Quando está jogando basquetebol, não tem mais nada na cabeça".
- *Metas claras*. As metas estão tão claramente estabelecidas que o atleta sabe exatamente o que fazer. Essa clareza de intenção facilita a concentração e a atenção. Como disse um nadador sobre a experiência de fluência: "Eu sabia exatamente como nadaria na competição".
- *Fusão entre ação e consciência*. O atleta está consciente de suas ações, mas não da conscientização em si. Esse estado mental foi captado por um jogador de voleibol que declarou: "A única coisa que passa pela minha cabeça é atuar bem. No entanto, não preciso pensar. Quando estou jogando [voleibol], isso simplesmente aparece. É um sentimento bom. E quando você está no meio de uma jogada, absolutamente não pensa nisso. Se parar e pensar em por que está tão excitado, você, de repente, se perde".
- *Concentração total na tarefa em questão*. Os atletas relatam que se sentem como um feixe de energia concentrada. Ruídos da multidão, reações do adversário e outras distrações simplesmente não importam. O foco de atenção está claramente na tarefa em questão. Um jogador de tênis demonstra esse foco total: "Tudo o que importava era a quadra de tênis e a bola. Eu ficava tão concentrado e focado que a bola parecia uma melancia".
- *Perda da consciência de si mesmo*. Há atletas que relatam que o ego fica completamente perdido na própria atividade. Um escalador captou bem esse sentimento: "Na escalada, a pessoa tende a ficar absorvida no que está acontecendo à sua volta – na rocha, nos movimentos envolvidos... procurando apoios... o posicionamento correto do corpo – tão envolvida que poderia perder a consciência de sua própria identidade e fundir-se com a rocha".
- *Um senso de controle*. Esse elemento da fluência refere-se ao fato de que o atleta não está ativamente consciente do controle; em vez disso, ele simplesmente não está preocupado com a possibilidade de perder o controle. Um jogador de *squash* demonstra esse senso de controle: "Às vezes, quando estou superconcentrado em um jogo, nada mais existe – nada exceto o ato de participar e rebater a bola. O outro jogador deve estar lá para jogar, mas eu não me preocupo com ele. Não estou competindo com ele naquele ponto. Estou tentando colocar a bola no lugar certo, e não tem a ver com vencer ou perder".
- *Sem metas ou recompensas externas à atividade*. O atleta participa puramente pela própria atividade, sem buscar qualquer outra recompensa. Um jogador de xadrez referiu-se a isso dizendo: "A parte mais compensadora do xadrez é a competição, a satisfação de testar sua habilidade mental contra a de outra pessoa... Ganhei troféus e dinheiro, mas considerando as despesas de taxas de inscrição, da associação de xadrez, etc., em termos financeiros costumo estar no lado perdedor".
- *Transformação do tempo*. Os atletas que estão no estado de fluência geralmente relatam que o tempo parece acelerar, embora para alguns ele desacelere. Entretanto, a maioria dos indivíduos em um estado de fluência relata transformações em sua percepção do tempo. Como disse um atleta: "Tudo acabou antes de eu me dar conta".
- *Movimento sem esforço*. Este elemento se refere ao fato de o atleta estar atuando bem, mas ainda assim não estar realmente pensando nisso e não parecer estar se esforçando tanto. Um famoso patinador captou bem esse elemento: "Foi uma daquelas execuções que funcionam. Era um barato e tanto, como se você sentisse que podia ir e ir e ir, como se não quisesse parar mais porque estava indo tão bem. É quase como não ter que pensar, é como se tudo acontecesse automaticamente. Como se você estivesse no piloto automático, então não pensa em nada".

Estes elementos representam os aspectos fundamentais de desempenhos de excelência, que os atletas descreveram como "quente", "excitante" ou "fluido", "um transe", um estado especial em que tudo está indo bem. Csikszentmihalyi chama essa sensação holística de **fluência**, algo que as pessoas sentem quando estão totalmente envolvidas ou no piloto automático. Ele defendia que a experiência de fluência ocorre quando suas habilidades são iguais a seu desafio. A motivação intrínseca está em seu ponto mais alto, e o desempenho máximo é conseguido. Entretanto, se as demandas da tarefa forem maiores que a sua capacidade, você ficará ansioso e atuará mal. Inversamente, se suas habilidades forem maiores do que os desafio da tarefa, você ficará entediado e atuará mal.

A Figura 6.4 mostra que a fluência é obtida quando as capacidades (habilidades) e o desafio são altos. Por exemplo, se um atleta tiver um alto nível de habilidade e o adversário também for altamente qualificado (desa-

FIGURA 6.4 Um modelo de fluência.

Reimpressa de "Examining the flow experiences in sport contents: Conceptual issues e methodological concerns", J.S. Kimiecik e G. Stein, *Journal of Applied Sport Psychology* 4 (2): 147, 1992. Taylor e Francis Ltd, reimpressa com permissão do editor (Taylor e Francis Ltd http://www.informaworld.com).

fio alto), então o atleta poderá alcançar a fluência. Mas se um atleta com menos capacidade enfrentar um adversário forte (desafio alto), isso produzirá ansiedade. A combinação de habilidades baixas e desafio baixo resulta em apatia ou relaxamento, enquanto habilidades altas e desafio baixo resultam em tédio. Stavrou, Jackson, Zervas e Karterouliotis (2007) testaram a noção desses quatro quadrantes e o alcance de uma experiência de excelência. Os resultados revelaram que os participantes nos quadrantes de fluência e relaxamento exibiram os mais excelentes estados afetivos (com a fluência sendo um estado de excelência) e desempenho, ao passo que a apatia produziu os piores estados de excelência; a monotonia ficou entre apatia e fluência. Ao planejar aulas de exercícios, educação física e esportes competitivos para que sejam desafiadores e criativos, você fomenta melhor desempenho, experiências mais ricas e mais tempo de participação na atividade física.

Como as pessoas alcançam um estado de fluência

Se soubessem como, técnicos e professores provavelmente desejariam ajudar alunos e atletas a encontrar essa brecha do estado de fluência. Portanto, a pergunta lógica é: como a pessoa entra em um estado de fluência? Pesquisas sobre atletas de diferentes esportes (Jackson, 1992, 1995) revelaram que os seguintes fatores são mais importantes para a entrada nesse estado:

- *Motivação para atuar*. Estar motivado para atuar – e atuar bem – é importante para entrar no estado de fluência. Quando os indivíduos não têm essa motivação, é muito mais difícil atingir esse estado. O equilíbrio entre desafio e habilidade pode ser a área mais importante a ser enfocada para ajudar a assegurar que o indivíduo esteja favoravelmente motivado.
- *Atingir um nível de ativação ideal antes da atuação*. Estar relaxado, controlar a ansiedade e apreciar a atividade contribuem para a fluência. Jackson verificou que alguns indivíduos preferiam claramente estar mais relaxados, enquanto outros queriam estar mais energizados. Entretanto, vários atletas falaram sobre encontrar um equilíbrio entre a tranquilidade e a ativação. Como disse um patinador: "Relaxamento e confiança – mas você tem que estar impaciente; não pode estar muito relaxado. Tem que estar preocupado com alguma coisa" (Jackson, 1992, p. 171).
- *Manter o foco apropriado*. Manter um foco estreito, permanecer no presente, concentrar-se antes do desempenho e focalizar pontos-chave em uma atividade são fundamentais para manter o foco apropriado. Csikszentmihalyi (1990) referia-se à concentração na tarefa em questão como uma das dimensões mais frequentemente mencionadas da experiência de fluência. Um patinador confirmou o resultado positivo de focalizar-se totalmente no desempenho que ocorreria desta forma: "Pelo fato de você estar tão focado, consegue se concentrar facilmente" (Jackson, 1992, p. 172). Além disso, pesquisas sobre mente concentrada (o foco sem julgamento da atenção de um indivíduo na experiência que ocorre no momento presente) revelaram que, na comparação com atletas com pouca concentração mental, aqueles com elevada concentração desse tipo pontuaram mais alto quanto às habilidades – equilíbrio do desafio, fusão de ação e percepção, concentração e perda de autoconsciência (Kee e Wang, 2008).

- *Planos e preparação antes e durante a competição*. Com confiança e atitude positiva, os atletas mencionam com muita frequência o planejamento ao descrever fatores que influenciam sua entrada em um estado de fluência. Após as rotinas aquecimento, sentir-se totalmente pronto, ter um plano de competição e antecipar possíveis eventos incomuns são componentes importantes da preparação. Por exemplo, um arremessador de dardo declarou: "O fato de eu ter feito tudo que era possível mental e fisicamente me faz sentir confiante. Cada aspecto é analisado... Isso tranquiliza a minha consciência de que fiz tudo – então tenho apenas que me desligar e deixar acontecer" (Jackson, 1995, p. 144).
- *Preparação física e prontidão excelentes*. Ter realizado o treinamento e a preparação necessários antecipadamente, esforçar-se e sentir que está fisicamente pronto e capaz de ter boas sessões de exercícios antes da competição são fundamentais para conseguir um estado de fluência e mantê-lo. Além do descanso e do treinamento, a nutrição parece importante para estabelecer as condições ideais para que ocorra o estado de fluência. Além disso, os atletas relatam que acreditar que estavam fisicamente preparados ajudou a aumentar a confiança e a capacidade de permanecer nesse estado por período mais longo.
- *Condições ambientais e situacionais ideais*. Embora as pessoas possam *estabelecer o tom* para atingir um estado de fluência pela alteração do próprio estado interior, os atletas também citaram condições ambientais e situacionais que afetavam a capacidade de atingir esse estado. Condições como uma boa atmosfera, *feedback* positivo do técnico, ausência de pressões externas e condições ideais de jogo aumentam a probabilidade de a fluência ocorrer.
- *Confiança e atitude mental*. A confiança é um auxílio importante para atingir um estado de fluência; inversamente, a dúvida e a exigência autoimposta podem interromper a fluência. Acreditar que pode vencer, pensar positivamente, bloquear a negatividade e apreciar o que se está fazendo ajudam a desenvolver confiança. Mas provavelmente o mais importante seja acreditar que pode vencer o desafio a enfrentar. Conforme declarou um atleta: "Acho que, provavelmente, a coisa mais importante para mim é o sentimento de possuir a capacidade de estar naquela situação" (Jackson, 1995, p. 144).
- *Jogo de equipe e interação*. Nos esportes coletivos, entrar na fluência às vezes depende de (ou pelo menos é influenciado por) seus companheiros de time. Interações positivas como bons passes, jogar como uma unidade e comunicação aberta são úteis para atingir o estado de fluência. Além disso, confiar nos companheiros e ter um senso de propósito compartilhado também importam para interações coesas do time.
- *Sentir-se bem em relação ao desempenho*. O fator para entrar na fluência mais mencionados pelos atletas foi se sentir bem em relação ao próprio desempenho e movimentos. Basicamente, receber *feedback* de seus movimentos e estar no controle de seu corpo dá ao atleta um senso de desembaraço nos movimentos. Qualquer pessoa que tenha participado de um esporte sabe que às vezes as coisas simplesmente parecem certas, fluidas, fáceis e sincronizadas. Esses sentimentos estão geralmente relacionados com ingresso num estado de fluência.

Controle dos estados de fluência

As pessoas são capazes de controlar os pensamentos e sentimentos associados à fluência? Os atletas entrevistados por Jackson (1992, 1995) variaram em suas respostas quanto à capacidade de controle dos estados de fluência. No total, 79% percebiam a fluência como controlável, enquanto 21% achavam que ela estava fora de seu controle. Os atletas que achavam que a fluência era controlável fizeram comentários como: "É, acho que se

Correlatos da fluência

Jackson (2011) resumiu os correlatos pessoais e situacionais da fluência assim:

- *Duração do envolvimento no esporte.* Quanto mais o atleta pratica um esporte, mais experiências de fluência relatará.
- *Sexo.* Não foram encontradas diferenças importantes entre os sexos em relação aos estados de fluência.
- *Autoconceito.* Autoconceito mais elevado está associado a uma frequência mais alta de alcance de estados de fluência.
- *Personalidade autotélica.* Pessoas com uma personalidade autotélica (i.e., tendência a ter satisfação com a atividade pela atividade em si) têm maior propensão a viverem estados de fluência.
- *Sugestibilidade hipnótica.* Pessoas com elevada sugestibilidade hipnótica tendem a atingir com maior frequência estados de fluência.
- *Desempenho.* Ainda que Csikszentmihali diga que a fluência é bem mais importante como um fenômeno por si só, certas pesquisas descobriram que os estados de fluência têm relação com níveis mais altos de desempenho.
- *Tipo de esporte.* Não há grandes diferenças na frequência ou na qualidade dos estados de fluência entre atletas de esportes individuais e em equipe.

pode aumentá-la. Não é um esforço consciente. Se você tentar, não vai funcionar. Acho que não é algo que se possa ligar e desligar como um interruptor de luz" (Jackson, 1992, p. 174). Um triatleta observou: "Acho que posso iniciá-la. Você pode criar o cenário para isso, talvez com toda aquela preparação. Deveria ser algo que pudesse pedir para si mesmo e conseguir, creio, por meio de treinamento e de disciplina" (Jackson, 1995, p. 158).

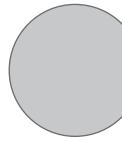
Alguns atletas, embora considerem a fluência controlável, colocaram qualificadores para a ocorrência real de fluência. Um arremessador de dardo captou essa percepção em esta observação: "É, a fluência pode ser controlada, mas trata-se de uma batalha entre seu consciente e subconsciente, e você deve ser capaz de mandar seu consciente se calar e deixar o subconsciente assumir, o que ele fará porque é realmente poderoso" (Jackson, 1995, p. 158). Um jogador de rúgbi achava que a fluência não era controlável em esportes coletivos: "Tudo tem a ver com o time – todo mundo, todos os caras ligados, e isso rola por 5, 10 minutos, meia hora, tudo indo muito bem. Mas alguém pode perder a concentração ou explodir ou algo assim, e então você sai daquela situação em que estava, e não pode ter qualquer controle sobre isso" (Jackson, 1995, p. 159).

Os estudos de Jackson sugerem que, embora os atletas não possam controlar a fluência, ainda assim podem aumentar a probabilidade de sua ocorrência, seguindo as diretrizes aqui estabelecidas e concentrando-se em coisas que estão sob seu controle, como a preparação mental. Num estudo com 236 atletas, Jackson, Thomas, Marsh e Smethurst (2001) também descobriram que a fluência tinha relação não apenas com o desempenho, mas com as habilidades psicológicas comumente usadas pelos atletas. Em especial, manter o controle dos próprios pensamentos e emoções e de um nível adequado de ativação e relaxamento eram habilidades psicológicas vinculadas à fluência. Mais recentemente, Aherne, Moan e Lonsdale (2011) descobriram que um programa de treinamento consciente de seis semanas produzira níveis mais altos de fluência, especialmente em termos de metas claras e senso de controle dos pensamentos, sentimentos e ações dos atletas.

Fatores que impedem e interrompem a fluência

Embora tenhamos que entender como aumentar a probabilidade da ocorrência de fluência, é igualmente importante entender quais fatores podem impedi-la ou interrompê-la (Jackson, 1995). Esses fatores estão identificados no quadro "Fatores que Impedem e Interrompem a Fluência", na próxima página. Apesar de alguma consistência quanto ao que impede e ao que interrompe a ocorrência de fluência, há diferenças entre essas situações. Os fatores que os atletas citaram com mais frequência como algo que *impede* a fluência foram preparação física, prontidão e condições ambientais ou situacionais abaixo do ideal; já as razões que eles deram mais frequentemente como algo que *interrompe* o estado de fluência incluem influências ambientais e situacionais.

Os profissionais podem tentar estruturar o ambiente e fornecer *feedback* para maximizar a possibilidade de os atletas alcançarem e manterem um estado de fluência. Entretanto, os próprios participantes devem estar conscientes dos fatores que influenciam a ocorrência desse estado para poderem preparar-se de forma adequada mental e fisicamente para competições e atividades físicas. Eles devem identificar fatores sob seu controle que conseguem alterar (como preparação física ou mental, foco de atenção, diálogo interior negativo) e fatores que não conseguem controlar (como respostas da plateia, *feedback* do técnico, clima e condições do campo, comportamento dos adversários). Por exemplo, uma atleta não pode controlar uma plateia hostil, mas pode controlar sua reação mental e emocional à plateia. Do mesmo modo, um fisioterapeuta não tem controle sobre as atitudes dos pacientes ou a quantidade de pessoas dentro da clínica, mas pode tentar manter uma atitude positiva nas interações com os clientes. Finalmente, aumentar habilidades psicológicas, como a regulação da ativação, o manejo das emoções e o controle do pensamento, aumenta a probabilidade de o atleta experimentar um estado de fluência.

A fluência até agora foi apresentada como um estado mental e emocional muito positivo associado a aumento do desempenho e a estados afetivos positivos. Porém, uma pesquisa recente (Partington, Partington e Oliver, 2009) mostrou que as consequências da experiência de fluência podem nem sempre ser positivas. Segundo os autores, uma consequência potencial negativa pode ser a dependência de uma atividade uma vez associada à experiência de fluência. Entrevistando surfistas, eles descobriram que alguns exibiam características de dependência do surfe bastante semelhante aos usuários de drogas, que precisam continuamente aumentar a dose para terem as sensações apropriadas (ou seja, tinham que aumentar o tamanho e a velocidade da onda surfada para novamente ter as sensações que antes experimentaram). Os surfistas se assumiram dependentes das sensações de euforia e queriam continuar a surfar para repetirem essas sensações, apesar dos compromissos familiares, lesões ou morte potencial. Alguns até admitiram não conseguir funcionar normalmente na sociedade devido ao envolvimento com o surfe. Essa pesquisa salienta o lado negro da fluência, ainda que, na maioria dos casos, ela seja um estado de sentimento muito positivo e fomentador do desempenho.

Fatores que impedem e interrompem a fluência

Fatores que impedem a fluência

- Preparação física e prontidão abaixo do ideal
  Lesão
  Fadiga
  Não se sentir bem fisicamente
- Condições ambientais ou situacionais abaixo do ideal
  Estresse externo
  Resposta indesejada do público
  Influências incontroláveis do evento
- Falta de confiança ou estado mental negativo
  Pensamento negativo
  Insegurança
  Falta de controle do estado mental
- Foco inadequado
  Pensar demais
  Preocupar-se com o que os outros estão fazendo
  Frustração com o desempenho dos companheiros de time
- Problemas na preparação pré-competitiva
  Preparação pré-competitiva insatisfatória
  Distração antes da competição
  Interrupção da preparação pré-competitiva
- Falta de motivação para atuar
  Ausência de objetivos
  Falta de desafio
  Baixa ativação ou motivação
- Nível de ativação inadequado antes da competição
  Não estar relaxado
  Sentir-se muito relaxado
- Jogo e interação em equipe negativos
  O time não atua bem
  Não se sentir parte do time
  Conversa negativa dentro do time
- Desempenho insatisfatório
  Erros não forçados
  Técnica insatisfatória
  As coisas não ocorrem como planejado

Fatores que perturbam a fluência

- Influências ambientais e situacionais abaixodo ideal
  Interrupção do jogo
  O que o adversário está fazendo
  Decisões negativas do árbitro
  Feedback inadequado, negativo ou ausente
- Problemas com a prontidão ou com o condicionamento físico
  Falta de preparação física
  Lesão durante a competição
  Fadiga
- Problemas de desempenho ou de interações no time
  Conversa negativa no campo
  O time não joga bem
  Falta de interações no time
- Foco inadequado
  Preocupar-se com a capacidade do adversário
  Devaneios
  Perda de concentração
- Duvidar ou exigir muito de si mesmo
  Insegurança
  Exigir muito de si mesmo

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Explique como *feedbacks* positivos e negativos influenciam o comportamento.**
   Ao discutir duas abordagens básicas ao reforço – controle positivo e negativo – recomenda-se uma abordagem positiva, embora a punição seja às vezes necessária para mudar um comportamento. Vários fatores podem tornar os reforços mais eficazes, inclusive a escolha de reforçadores eficazes, a agenda de reforços e a escolha de comportamentos apropriados (inclusive desempenho e habilidades sociais e emocionais) a reforçar. A punição tem potenciais efeitos negativos, tais como criar medo de fracasso ou ambiente de aprendizagem aversivo.
2. **Entenda como implementar programas de modificação de comportamento.**
   Quando usamos sistematicamente os princípios de reforço para estruturar ambientes de esporte e exercício, o principal objetivo é ajudar os indivíduos a permanecerem orientados à tarefa e motivados durante todo o período de treinamento.
3. **Discuta os diferentes tipos de motivação intrínseca e extrínseca.**
   O pensamento contemporâneo vê motivação intrínseca e extrínseca em um *continuum*, desde falta de motivação a vários tipos de motivação extrínseca (regulação introjetada, identificada e integrada) até tipos diferentes de motivação intrínseca (conhecimentos, estímulos, realização). A motivação intrínseca e a extrínseca são ambas consideradas multidimensionais.
4. **Descreva a relação entre motivação intrínseca e recompensas extrínsecas (aspectos de controle e informação).**
   As recompensas extrínsecas têm o potencial de enfraquecer a motivação intrínseca. A teoria de avaliação cognitiva demonstrou que recompensas extrínsecas podem aumentar ou diminuir a motivação intrínseca,

dependendo de a recompensa ser mais informativa ou mais controladora. Dois exemplos de incentivos extrínsecos no esporte são as bolsas de estudos e ganhar e perder. Se você quer aumentar a motivação intrínseca de um participante, o segredo é tornar as recompensas mais informativas.

5. **Detalhe diferentes formas de aumentar a motivação intrínseca.**
   Técnicos, professores e instrutores podem aumentar a motivação intrínseca por meio de vários métodos, como usar elogios verbais e não verbais, envolver os participantes nas tomadas de decisão, estabelecer objetivos realistas, tornar as recompensas dependentes do desempenho e variar o conteúdo e a sequência dos treinamentos práticos.
6. **Descreva como fatores como bolsas de estudos, comportamentos do técnico, competição e *feedback* influenciam a motivação intrínseca.**
   Pesquisas revelaram diversos fatores relacionados à motivação intrínseca. Por exemplo, níveis mais altos desse tipo de motivação foram encontrados em atletas sem bolsa de estudos *versus* atletas com bolsas de estudos, em técnicos democráticos *versus* técnicos autocráticos, em ambientes recreativos *versus* competitivos e no *feedback* positivo *versus* negativo.
7. **Descreva o estado de fluência e como alcançá-lo.**
   Um estado de fluência especial caracteriza a motivação intrínseca. Esse estado contém muitos elementos comuns de motivação intrínseca, mas um aspecto fundamental é a existência de um equilíbrio entre a percepção das capacidades do indivíduo e o desafio da tarefa. Vários fatores, como confiança, ativação ideal e atenção concentrada, ajudam-nos a alcançar um estado de fluência; outros fatores, como uma atitude autocrítica, distrações e falta de preparo, podem impedir ou interromper estados de fluência. O treinamento de habilidades psicológicas também demonstrou ser um facilitador da fluência.

TERMOS-CHAVE

reforço
recompensas intrínsecas
modelagem
feedback
feedback motivacional
feedback instrutivo
controle da contingência
treinamento comportamental
modificação do comportamento
cadeia invertida
recompensa extrínseca
motivação intrínseca
fatores sociais
fatores psicológicos
regulação integrada
regulação identificada
regulação introjetada
falta de motivação
paixão harmoniosa
paixão obsessiva
teoria da avaliação cognitiva
lócus de causalidade
fluência

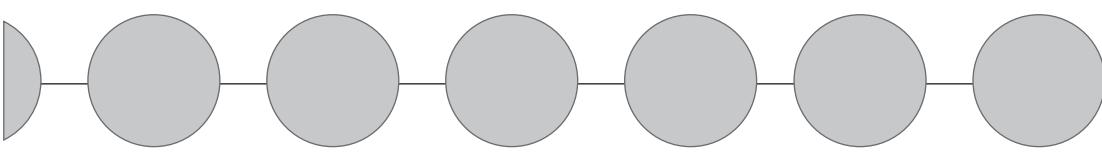
QUESTÕES DE REVISÃO

1. Discuta os dois princípios do reforço e diga por que eles são mais complexos do que parecem a princípio.
2. Discuta as diferenças entre as abordagens positiva e negativa ao ensino e ao treinamento. Com base na pesquisa, qual a mais benéfica e por quê?
3. Discuta os três diferentes tipos de reforçadores e a eficácia de agendas de reforço contínuo e intermitente.
4. Discuta a teoria de avaliação cognitiva como uma forma de ajudar a explicar a relação entre recompensas extrínsecas e motivação intrínseca. Compare o aspecto informativo com o aspecto controlador das recompensas.
5. Discuta os resultados dos estudos de Ryan sobre bolsas de estudos e motivação intrínseca. Quais as implicações dos achados? Como Horn e Amorose ampliaram esses estudos?
6. Discuta a diferença entre paixão harmoniosa e paixão obsessiva. Inclua três achados referentes à paixão e à motivação.
7. Descreva como a motivação é conceituada como variando num *continuum* que se estende da falta de motivação, passando pela motivação extrínseca e chegando à motivação intrínseca. Descreva os diferentes tipos de motivação intrínseca e extrínseca.
8. Discuta o conceito de fluência. Quais são suas principais características? Em que tipo de atividade é mais provável que a fluência ocorra?
9. Discuta três fatores que ajudam as pessoas a entrarem num estado de fluência e três barreiras que o inibem.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você está assumindo a função de técnico de um time que tem uma história de derrotas e que recentemente teve um técnico tirânico. Consequentemente, a motivação intrínseca é baixa. O que faria para desenvolvê-la com esse time? Que tipos de recompensas e comportamentos de treinamento usaria? Incorpore resultados de pesquisa e teorias para apoiar seus métodos.
2. Você aprendeu sobre modificação de comportamento com a utilização de reforço positivo e punição. Como usaria essas duas fontes de motivação para ajudar a desenvolver motivação e confiança em sua equipe?

PARTE IV

Concentrando-se nos processos de grupo

Como a interação em grupo, a liderança e a comunicação afetam o desempenho num ambiente de atividade física?

Esta parada em nossa jornada consiste em quatro capítulos cujo foco é a interação em grupo. Questões de grupo são particularmente importantes para os profissionais em nosso campo devido ao tempo que passamos trabalhando em grupo ou com grupos. No Capítulo 7, você aprenderá como os grupos são formados e como funcionam. Além disso, aprenderá a relação entre desempenho individual e grupal, inclusive por que há pessoas ociosas em grupos e como reduzir o fenômeno da ociosidade social em ambientes esportivos e de exercício. O Capítulo 8 examina se um grupo bastante integrado (coeso) é necessário para o desempenho ideal (com base no tipo de esporte e coesão envolvidos) e discute formas de desenvolver a coesão.

Os dois últimos capítulos desta parte enfocam a liderança (Capítulo 9) e a comunicação (Capítulo 10). Os grupos só prosperam quando alguém exerce a liderança, e uma liderança eficaz requer comunicação que funcione. Você lerá sobre estilos diferentes de liderança, a importância de encarar liderança de uma perspectiva multidimensional e aprenderá a ser um líder transformador. No Capítulo 10, aprenderá os fundamentos da boa comunicação e as formas de desenvolver tais habilidades nas outras pessoas, bem como as maneiras mais eficientes de lidar com o confronto. Com essas habilidades em mente, técnicos e instrutores podem ajudar os participantes a atingir as metas pessoais e as dos grupos maiores de que fazem parte.

VEJA **O dr. Dan Gould apresenta (em inglês) a Parte IV do livro na Atividade Introdutória.**

7

Dinâmicas de grupo e equipe

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Discutir como um grupo se torna uma equipe
2. Entender como os grupos são estruturados
3. Explicar como se cria um clima efetivo de equipe
4. Descrever como maximizar o desempenho individual em esportes coletivos
5. Entender melhor o conceito de ociosidade social
6. Discutir as condições mais propícias à ocorrência da ociosidade social

Já foi dito que um grande time não é necessariamente formado por grandes talentos, mas pela combinação deles. Michael Jordan falava justamente disso quando disse: "Talento vence jogos, mas trabalho em equipe vence campeonatos" (Jordan, 1994, p. 24). Frequentemente, vemos times talentosos atuando mal, deixando de usar os recursos de seus membros, enquanto outros times, com menos talento e menos recursos, são bem-sucedidos. Certamente, a intenção de um time é tirar partido das várias capacidades, experiências e interesses de seus membros, mas é necessário considerável esforço para construir um trabalho em equipe efetivo. Pat Riley, um dos técnicos mais vitoriosos da NBA, destacou esta ideia:

> **O trabalho em equipe é a essência da vida. Se há uma coisa em que sou uma autoridade é unir talentos e pontos fortes de indivíduos numa força que se torne maior do que a soma de suas partes. A crença que me move é esta: um grande trabalho em equipe é a única forma de alcançarmos nossos momentos máximos, de criarmos os caminhos que definem nossas carreiras, de preenchermos nossas vidas com um senso de importância permanente… Entretanto, o trabalho em equipe não é simples. Na verdade, ele pode ser um produto frustrante e ilusório. Por isso há tantos times ruins por aí, parados no tempo ou em decadência. O trabalho em equipe não aparece de forma mágica apenas porque alguém pronuncia as palavras. Ele não se desenvolve simplesmente devido à presença de talento ou ambição. Ele não floresce simplesmente porque um time experimentou o sucesso. (Riley, 1993, p. 15-16)**

Os comentários de Riley tornam óbvio que o trabalho em equipe, as interações jogador-técnico e as dinâmicas de grupo desempenham um papel importante no sucesso de equipes e grupos. Membros de uma equipe devem interagir, trabalhar pelos mesmos objetivos, adaptar-se às demandas ambientais e equilibrar as necessidades individuais com as dos outros membros da equipe (Carron, Eys e Burke, 2007). Na verdade, a maioria das atividades esportivas, mesmo nos chamados esportes individuais, requer grupos ou equipes, e uma competição quase sempre envolve mais de uma pessoa. As atividades físicas em grupo incluem reuniões de muitas pessoas, como os exercícios em grupo, as academias de ginástica e as aulas de educação física. Além disso, as equipes de medicina desportiva e de treinamento físico trabalham unidas para ajudar os atletas a se prepararem para as competições e a se recuperarem de lesões. Em resumo, quase todos os cargos no campo do esporte e do exercício requerem a compreensão dos processos e das dinâmicas de grupos. Uma conferência de consenso em 2010 que representou indivíduos de cinco países com conhecimentos práticos e científicos de trabalho em equipes, grupos e organizações salientou a importância dos grupos em atividades esportivas e físicas. A maior parte dos achados genéricos dessa conferência é exami-

nada nos Capítulos 7 e 8, e o item especial com o título "Como os Psicólogos do Esporte Podem Incrementar o Funcionamento de Equipes" aborda de que forma os psicólogos do esporte podem contribuir para fortalecer o funcionamento de grupos e equipes.

Reconhecendo a diferença entre grupos e equipes

Em um texto clássico, *Group Dynamics: Research and Theory* (1968), Cartwright e Zander escreveram:

> **Seja para entender ou melhorar o comportamento humano, é necessário saber muito sobre a natureza dos grupos. É impossível termos uma visão coerente das pessoas ou uma tecnologia social avançada sem respostas confiáveis a um grande número de perguntas relativas à operação dos grupos, ao relacionamento dos indivíduos com os grupos e dos grupos com a sociedade em geral. (p. 4)**

Embora a maior parte dos pesquisadores estude os aspectos positivos potenciais da formação de um grupo e o subsequente desempenho ou produtividade, podem existir alguns aspectos negativos pelo pertencimento a um grupo. Em seu artigo clássico intitulado *Humans Would Do Better Without Groups* (Os seres humanos se sairiam melhor sem grupos), Christian Buys (1978) afirmou que os grupos podem ter as seguintes consequências negativas: (a) ociosidade social (discutida mais adiante neste capítulo), (b) autoengano ("nós contra eles"), (c) conformidade, (d) "pensamento grupal" (suspensão do pensamento crítico e dependência excessiva da opinião do grupo) e (e) desindividualização (perda do sentido da própria identidade). Naturalmente, há muitas funções positivas nos grupos, mas devemos lembrar as desvantagens em potencial. Como muitos pesquisadores declararam, para entender o comportamento em atividades esportivas e físicas, devemos entender a natureza dos grupos de esporte e exercício. Começaremos pela definição dos termos *grupo* e *equipe*.

Você pode achar que é fácil definir um grupo ou uma equipe, mas a distinção pode ser bastante complexa. Psicólogos sociais, por exemplo, definem um **grupo** como duas ou mais pessoas que interagem entre si e exercem influência mútua (Aroson, Wilson e Akert, 2002). Um senso de interação mútua ou interdependência por um fim comum diferencia um grupo de uma mera reunião de indivíduos. Nesse sentido, um time de voleibol que treina junto todas as manhãs antes da escola compartilha um objetivo comum (treinamento), bem como interage de maneira formal (aquecendo-se para competições) e, portanto, é considerado um grupo. Em contraste, várias pessoas poderiam combinar de terça-feira à noite ir ao jogo de voleibol, o que não constitui estritamente um grupo, porque elas não interagem de maneira estruturada. Em essência, uma reunião de indivíduos não é necessariamente um grupo – e um grupo não é necessariamente uma equipe. Assim, qual a semelhança entre grupos e equipes, e o que diferencia um grupo de uma equipe?

Em grupos e em equipes, os membros podem gostar dos demais membros e se sentirem atraídos por eles. Os membros de um grupo podem ter alguns objetivos comuns (como todas as pessoas de uma turma de condicionamento físico podem querer perder peso e tonificar os músculos). Membros de grupos e membros de equipes, assim, têm algumas características comuns. Mas uma equipe esportiva é, na verdade, um tipo especial de grupo. Além das propriedades definidoras de interação mútua e interdependência de tarefas, as equipes têm quatro características fundamentais:

- *Senso de identidade coletiva* – "nós" em vez de "eu"
- *Papéis distintos* – todos os membros conhecem seu trabalho
- *Formas de comunicação estruturadas* – linhas de comunicação
- *Normas* – regras sociais que orientam os membros sobre o que fazer e o que não fazer

Identificando três teorias de desenvolvimento de grupo

Conforme observamos, um grupo de indivíduos não constitui necessariamente uma equipe. Embora todas as equipes sejam grupos, nem todos os grupos podem ser considerados equipes. Uma **equipe** é qualquer grupo de pessoas que precisa interagir para realizar objetivos comuns (Carron e Hausenblas, 1998). Entretanto, a formação de uma equipe é, na verdade, um processo evolutivo. As equipes estão em constante desenvolvimento e mudança, tentando reagir a fatores internos e externos. Examinemos cuidadosamente como um grupo se torna uma equipe.

Na tentativa de estudar o desenvolvimento de uma equipe, foram apresentadas diferentes teorias. Estas teorias se dividem em três categorias: a **teoria linear,** que prevê que os grupos se criam em estágios, ou de forma *linear;* **teoria cíclica,** que prevê que os grupos seguem um padrão *cíclico*; e **teoria pendular,** que prevê que os grupos se desenvolvem como um *pêndulo*.

Perspectiva linear

Segundo a perspectiva linear, o pressuposto é que os grupos passam progressivamente por diferentes estágios. Em cada estágio, surgem questões críticas e, quando elas

O trabalho em equipe é importante para o sucesso individual e coletivo nos esportes

As seguintes citações oferecem um testemunho da importância do trabalho em equipe em grupos bem-sucedidos:

> Para mim, a excelência é definida em termos de sucesso de uma equipe. No tempo da escola, isso queria dizer que nosso time, de uma pequena escola de uma cidadezinha, poderia derrotar os times maiores, das cidades grandes. Na categoria profissional, significava que um time sem uma estrela dominante poderia ser o melhor do mundo. No senado, finalmente me dei conta de que a aprovação de leis, como um trabalho em equipe, exigia que pessoas com diferentes formações, diferentes interesses e diferentes agendas pessoais concordassem com um objetivo comum e trabalhassem para alcançá-lo.
>
> – Bill Bradley, ex-jogador profissional de basquetebol e senador norte-americano (Bradley, 1976, p. iii)

> O sucesso dos Celtics baseia-se em uma filosofia totalmente oposta ao individualismo. O mandamento básico de Auerbach é que, para vencer, o indivíduo deve se ajustar e subordinar seus desejos e habilidades aos do time. Deve se sacrificar, em sua vida na quadra, para o sucesso do time.
>
> – Red Auerbach, ex-técnico e gerente geral do Boston Celtics (citado em Greenfield, 1976, p. 205)

> Eu queria que meus jogadores adotassem uma perspectiva comum, não individual. Expectativas, atitudes e motivos pessoais precisavam se tornar expectativas do time, atitudes do time e motivos do time.
>
> – Franke Selke, gerente geral do Montreal Canadians (citado em Governs e Turowetz, 1986, p. 112)

são tratadas com sucesso, o grupo avança. Provavelmente o exemplo mais popular de um modelo linear tenha sido o apresentado por Bruce Tuckman (1965). Ele propôs que todos os grupos passam por quatro estágios à medida que se desenvolvem e se preparam para executar as tarefas do grupo. Esses estágios são denominados formação, tumulto, normalização e atuação. Embora a maioria dos grupos passe por todos os quatro estágios, a duração de cada um e a ordem em que se sucedem podem variar de um grupo para outro no processo de desenvolvimento de equipe. Por exemplo, o entendimento que um técnico tem de formação de equipe no esporte ou o conhecimento que uma treinadora de atletismo tem de seus treinadores auxiliares poderia levar ao uso de diferentes estratégias para promover a harmonia entre os membros das respectivas equipes.

No primeiro estágio de desenvolvimento de equipe, a **formação**, seus membros se familiarizam uns com os outros. Fazem comparações sociais, avaliando as forças e as fraquezas uns dos outros. Alguns atletas, por exemplo, podem comparar o tempo que jogam com o tempo de outros atletas. Os indivíduos também tentam determinar se pertencem ao grupo e, nesse caso, qual seu papel.

O segundo estágio da formação de equipe, o **tumulto**, é caracterizado por resistência ao líder, resistência ao controle pelo grupo e conflito interpessoal. Surge uma grande resistência emocional e podem ocorrer rivalidades à medida que os indivíduos e o líder estabelecem seus papéis e posição dentro do grupo. Nesse estágio, os técnicos ou instrutores precisam se comunicar com os participantes objetiva e abertamente.

Durante a **normalização**, o terceiro estágio, a hostilidade é substituída por solidariedade e cooperação. Os conflitos são resolvidos, e surge um senso de unidade. Em vez de cuidar de seu próprio bem-estar, os atletas trabalham juntos para alcançar objetivos comuns. Em vez de buscarem o bem-estar individual, os jogadores lutam por economia de esforço e eficiência nas tarefas.

No estágio final, o **desempenho**, os membros se unem para canalizar energias para o sucesso da equipe. Ela se concentra em resolver problemas usando processos grupais e relacionamentos para realizar tarefas e testar novas ideias. Questões estruturais são resolvidas, relacionamentos interpessoais estabilizam-se e os papéis estão bem definidos.

Perspectiva cíclica (ciclo de vida)

Os modelos de ciclo de vida têm em comum o pressuposto de que os grupos se desenvolvem de maneira semelhante ao ciclo de vida dos indivíduos – nascem, crescem e morrem. Modelos de ciclo de vida distinguem-se dos modelos lineares quanto à ênfase na fase terminal, antes da dissolução do grupo. O elemento principal na abordagem cíclica da formação do grupo é o pressuposto de que, à medida que o grupo se desenvolve, ele se prepara psicologicamente para a própria dissolução. Esse modelo é importante para grupos de atividade física, no sentido de que grupos de exercícios, por exemplo, duram aproximadamente 10 a 15 semanas. De maneira semelhante, times recreativos normalmente jogam por uma temporada (tal como outono, inverno, primavera ou verão) e então se dissolvem.

Perspectiva pendular

A maior parte dos modelos lineares e de ciclo de vida baseavam-se no pressuposto básico de que os grupos possuem um desenvolvimento estático inerente que não responde às demandas do ambiente (Gersick, 1988). Os modelos pendulares enfatizam as mudanças que ocorrem

nos relacionamentos interpessoais durante o crescimento e o desenvolvimento de grupos. O pressuposto é que um grupo não passa progressivamente pelos estágios de uma forma linear a partir do instante em que se forma. Um bom exemplo de modelo pendular em operação, apresentado na Tabela 7.1, vem do livro *A Season on the Brink*, que acompanha o time de basquetebol masculino da Indiana University durante uma temporada (Feinstein, 1987). Embora o projeto de Feinstein não tenha sido realizado como um trabalho científico, *A Season on the Brink* é um excelente exemplo de pesquisa de campo de qualidade, com um grupo esportivo íntegro.

Entendendo a estrutura do grupo

Cada grupo desenvolve a própria estrutura, que começa a surgir já no primeiro encontro. A estrutura de um grupo depende muito das interações entre seus membros – como percebem uns aos outros e o que esperam de si mesmos e dos outros. Para que um grupo de indivíduos chegue a ser uma equipe de verdade, certas características estruturais devem ser desenvolvidas. Duas das mais importantes são os papéis e as normas no grupo.

Papéis no grupo

Um **papel** consiste no conjunto de comportamentos requeridos ou esperados da pessoa que ocupa determinada posição em um grupo. Professores, pais, treinadores, executivos de empresas e profissionais da saúde, por exemplo, exercem papéis específicos em suas profissões e na sociedade. Dos técnicos, por exemplo, espera-se que desempenhem atividades como ensinar, organizar treinos, interagir com outros funcionários da escola e ser bons modelos. Igualmente, técnicos principais devem desempenhar comportamentos como designar e avaliar treinadores de estudantes e fazer avaliações clínicas no caso de lesões graves.

Papéis formais versus *informais*

Em todo grupo ou equipe, há dois tipos de papéis: formais e informais. Os formais são ditados pela natureza e pela estrutura da organização. O diretor de esportes, o técnico, o capitão de time, os instrutores, etc., são exemplos de papéis formais específicos dentro de uma organização de esporte ou de exercício. O ala no basquetebol, o levantador no voleibol, o goleiro no hóquei

TABELA 7.1 Modelo pendular

Estágio	Definição	Indiana Hoosiers
Estágio 1	Orientação: coesão e sentimentos de unidade estão altos; os atletas compartilham muitos sentimentos, ansiedades e aspirações comuns.	Os treinos começam: "No basquetebol universitário, nenhuma data tem mais significado do que 15 de outubro. Nela, os times de basquetebol de todo o país começam as preparações formais para a temporada" (p. 27).
Estágio 2	Diferenciação e conflito: o grupo subdivide-se física e psicologicamente em unidades menores; frequentemente, surgem conflitos à medida que os atletas competem por posições no time.	Os treinos pré-temporada continuam: "Novembro é o mês mais difícil para qualquer time de basquetebol universitário. A excitação de iniciar os treinos… Há desgaste e a prática fica monótona… É um dia de treino após o outro – os mesmos rostos, os mesmos técnicos, os mesmos exercícios, os mesmos companheiros" (p. 59).
Estágio 3	Resolução e coesão: a coesão aumenta à medida que os membros do grupo compartilham preocupações e sentimentos comuns na preparação para enfrentar um desafio comum.	O primeiro jogo: "A tensão no vestiário era genuína. Todos os lembretes sobre o Miami, todas as lembranças da temporada passada, sem mencionar as memórias dos 48 treinos que levaram a essa tarde, combinaram-se para criar um sentimento de apreensão" (p. 96).
Estágio 4	Diferenciação e conflito: a unidade do time se enfraquece à medida que vários indivíduos são recompensados ou punidos, afastando-os do grupo.	Durante a temporada: "O vestiário não teria ficado mais silencioso se a Kent State tivesse ganho o jogo… Mentalmente, Knight tinha decidido que precisava de Hillman e Smith no lugar de Robinson e Brooks. Eles estavam em maus lençóis… Depois do banho, ele os repreendeu mais uma vez. Apenas três jogadores o tinham agradado" (p. 102).
Estágio 5	Término: se a temporada foi um sucesso, os sentimentos de coesão são altos. Se a temporada não foi bem-sucedida, os sentimentos de coesão são baixos.	Término: "Eles pulavam uns nos outros, se abraçavam e choravam… Finalmente, voltaram para o vestiário. Quando o silencio voltou, Knight falou brevemente. 'O que vocês fizeram', disse, 'foi recusarem-se a perder. Vocês foram um time de garra o ano inteiro'" (p. 348).

Este é um exemplo do modelo pendular de desenvolvimento de grupo em uma situação de basquete (Indiana University, conforme descrito por John Feinstein, 1987).

Juan DeLeon/Icon SMI

Técnicos, atletas e auxiliares têm papéis diferentes em seus grupos. Saber qual é seu papel num grupo e como desempenhá-lo contribui para o fortalecimento do grupo.

e outras posições formais têm papéis de desempenho específicos em uma equipe. Cada um desses papéis carrega expectativas associadas específicas. Geralmente, os indivíduos são treinados ou recrutados para preencher papéis específicos.

Os papéis informais surgem de interações entre os membros do grupo. Por exemplo, o poder e a estrutura social das gangues desenvolvem-se por meios informais (ver o livro clássico de William Whyte, de 1943, sobre a estrutura social das gangues de rua). Usando uma análise de conteúdo de 448 artigos da revistas *Sport Illustrated,* além da colaboração de psicólogos especialistas em esportes a respeito de dinâmica de grupo, Cope, Eys, Beauchamp e Schinke (2011) identificaram 12 papéis informais:

- *Comediante*: um atleta que diverte os demais pelo uso de situações cômicas, diálogos humorísticos e piadas sobre a prática.
- *Vela de ignição*: um atleta que dá início, inspira ou anima um grupo em busca de uma meta comum.
- *Câncer*: um atleta que expressa emoções negativas que se disseminam de forma destrutiva numa equipe.
- *O que distrai*: um atleta que desvia a atenção de outros colegas de equipe, reduzindo seu foco.
- *O xerifão*: um atleta fisicamente intimidante ou beligerante como característica e com quem se pode contar para retaliações quando alguma tática violenta é usada pelo time oponente.
- *Mentor*: um atleta que age como conselheiro ou professor de confiança para outro atleta no time.
- *Líder informal (não verbal)*: um atleta que lidera o time pelo exemplo, trabalho árduo e dedicação.
- *Líder informal (verbal)*: um atleta que lidera a equipe na quadra e fora dela por meio de comandos verbais. Esse papel é assumido por meio de interações sociais.
- *Jogador de equipe*: um atleta que dá empenho excepcional e quer sacrificar os próprios interesses pelo bem do time.
- *Jogador-estrela*: um atleta destacado ou celebrado devido à personalidade, desempenho ou habilidades de homem-show.
- *Fingidor*: um atleta que prolonga sintomas psicológicos ou físicos de lesão para ter algum tipo de ganho externo (p.ex., aceitação, atenção).
- *O agregador*: um atleta envolvido no planejamento e organização de reuniões sociais de um time para aumentar sua harmonia e integração.

Os papéis informais de câncer, aquele que distrai e fingidor foram percebidos como causadores de efeitos prejudiciais no funcionamento de um time, ao passo que os demais foram vistos como tendo um efeito positivo. Seu grau de influência nas equipes varia, com base no tipo de equipe, em seu histórico de vitórias e derrotas e em outras variáveis situacionais.

Clareza do papel

Você pode melhorar a eficiência de uma equipe assegurando-se de que os jogadores entendam (clareza do

papel) e aceitem seus papéis (aceitação do papel). Por exemplo, a ambiguidade do papel parece ter um efeito nas relações entre o técnico e os atletas. Atletas que percebem uma maior ambiguidade em seus papéis de atacante ou defensor fazem mais críticas à capacidade de seu treinador de liderar a equipe durante as competições (Bosselut et al., 2012). Além disso, há pesquisas indicando que entender o próprio papel é fundamental para esse papel ser eficiente (Beauchamp, Bray, Fielding e Eys, 2005). Pesquisas revelam que a clareza do papel é elemento mediador da relação entre a **ambiguidade do papel** e a satisfação do atleta. Especificamente, apenas quando um atleta é grande necessidade de clareza do papel é que a ambiguidade desse papel leva a uma diminuição da satisfação (Bray, Beauchamp, Eys e Carron, 2005). Nesse sentido, provavelmente uma das razões para o tremendo e prolongado sucesso do Chicago Bulls na década de 1990 tenha sido que os jogadores aceitaram seus devidos papéis. Embora Michael Jordan e Scottie Pippen fossem obviamente os líderes e os mais talentosos, tinham significativa capacidade (assim como o técnico Phil Jackson) de fazer os outros jogadores acreditarem e desempenharem papéis, como o de reboteiro (Dennis Rodman), o de especialista na defesa (Ron Harper) e o de arremessador (Steve Kerr). Igualmente, o Boston Celtics tinha "os três grandes" (Paul Pierce, Kevin Garnett e Ray Allen), embora o restante dos jogadores conhecessem seus papéis na equipe e conseguissem fazer o time campeão da NBA em 2008. Finalmente, o Miami Heat tinha LeBron James e Dwyane Wade, mas os jogadores e seus papéis – por exemplo, Shane Battier, Ray Allen, Chris Anderson e Mike Miller – deram contribuições fundamentais para o sucesso do time.

Pessoas com um papel específico costumam ter uma perspectiva diferente das exigências do seu papel na comparação com os outros membros do grupo. Papéis mal definidos prejudicam o desempenho da equipe. Se dois jogadores do mesmo time de basquetebol pensarem que seu papel é organizar o ataque, provavelmente haverá conflito sobre quem conduz a bola pela quadra. De maneira semelhante, o fisioterapeuta e o médico da equipe devem concordar sobre seus papéis, de modo que os atletas e os técnicos saibam quem procurar para avaliar uma lesão e para decidir sobre a possibilidade de jogar. Às vezes, os desempenhos dos indivíduos podem tirar a nitidez de seus papéis em uma equipe. Um técnico da Liga Nacional de Hóquei uma vez observou que a pior coisa que poderia acontecer para um time era seu "xerifão" marcar alguns gols em jogos consecutivos. Esse jogador começaria então a achar que seu papel era de goleador, em prejuízo da equipe como um todo.

Um programa efetivo de estabelecimento de metas (ver Capítulo 15) pode esclarecer os papéis. Ajudar os jogadores a estabelecer metas em áreas específicas confere a eles direção e foco. Se um técnico de futebol americano quisesse que um jogador da linha defensiva se concentrasse em parar uma corrida em vez de em derrubar o *quarterback*, o estabelecimento de uma meta específica esclareceria o papel do jogador. Veja "Clareza e Ambiguidade do Papel em Equipes" para mais informações.

Aceitação do papel

A *aceitação do papel* também é importante para fortalecer a estrutura de um grupo. Um estudo de Benson, Eys, Surya, Dawson e Schneider (2013) descobriu que a aceitação do papel é uma percepção destacada entre atletas interuniversitários, com sua diferenciação reafirmada a partir de outros conceitos relacionados ao papel (como satisfação com o papel). Ainda que a aceitação do papel costume estar relacionada ao desempenho do papel, nem sempre é o caso. Por exemplo, os atletas podem aceitar um papel mesmo que as responsabilidades dadas possam ultrapassar suas capacidades, levando a um desempenho abaixo do esperado. Assim, os treinadores devem ser capazes de determinar se os atletas estão ou não fracassando para aceitar as responsabilidades de seu papel, ou se foram solicitados a desempenhar responsabilidades que ultrapassem seu nível de capacidade.

Os jogadores que não começam jogando ou não conseguem um tempo de jogo significativo podem sentir-se facilmente excluídos e confusos quanto à contribuição para a equipe. Os técnicos podem ajudá-los a aceitar seus papéis minimizando as diferenças de prestígio entre os papéis e enfatizando que o sucesso da equipe depende da contribuição de cada indivíduo. Aceitar o papel a desempenhar parece depender de quatro condições: oportunidade de usar habilidades ou competências especiais; *feedback* e reconhecimento do papel; importância do papel e autonomia (oportunidade de trabalhar independentemente).

Quando as responsabilidades dos jogadores, por exemplo, são entendidas como contribuições importantes para o sucesso da equipe, eles ficam mais dispostos a aceitar e a desempenhar seus papéis. Durante muitos anos, Dean Smith, ex-técnico de basquetebol da University of North Carolina, encorajava a aceitação de papel de seus reservas colocando-os em jogos reais como uma "segunda unidade" por um curto período. Todos eles sabiam que jogariam (mesmo que por pouco tempo) e desenvolveram um orgulho por tentar manter ou aumentar uma liderança, ou reduzir uma diferença, ao mesmo tempo em que davam um descanso para os titulares. A ideia de aceitar seu papel na equipe é resumida

Clareza e ambiguidade do papel em equipes

Pesquisadores tentaram estudar a clareza e a ambiguidade dos papéis em equipes esportivas (Beauchamp, Bray, Eys e Carron, 2003; Eys, Carron, Beauchamp e Bray, 2003; Eys, Carron, Bray e Beauchamp, 2005; Holgaard, Fuglestad, Peters, De Cuyper, De Backer e Boen, 2010). Algumas conclusões fundamentais foram os seguintes:

- Clareza e ambiguidade do papel abrangem um conceito multidimensional que inclui diversas facetas:
  - *Âmbito de responsabilidade* – informações sobre o alcance das responsabilidades do indivíduo
  - *Responsabilidades comportamentais* – informações sobre quais comportamentos são necessários para cumprir as responsabilidades do papel de um indivíduo
  - *Avaliação de desempenho* – informações sobre como será avaliado o desempenho de um indivíduo no que concerne às responsabilidades de seu papel.
  - *Consequências de não cumprir as responsabilidades* – informações sobre as consequências de deixar de cumprir as responsabilidades do papel
- Os veteranos exibiam menos ambiguidade do papel do que jogadores novatos no início da temporada, mas não ao final da temporada.
- A ambiguidade do papel diminuía no decorrer da temporada.
- Ambiguidade do papel no ataque (âmbito de responsabilidade) estava relacionada com estado de ansiedade cognitiva.
- Ambiguidade do papel no ataque (consequências de não cumprir responsabilidades) estava relacionada com estado de ansiedade somática.
- Ambiguidade do papel na defesa não estava relacionada com ansiedade cognitiva ou somática.
- Jogadores com ambiguidade do papel mais alta declararam que tinham menos probabilidade (menos intenções) de voltar ao time no ano seguinte. Entretanto, esta ambiguidade do papel não afetou a intenção dos jogadores de continuarem a jogar aquele esporte.

Quanto maior a clareza da definição dos papéis, maior a satisfação dos jogadores com seus papéis e menor a probabilidade de ficarem socialmente ociosos, o que é examinado mais adiante neste capítulo.

apropriadamente por Mark Messier, jogador de hóquei no gelo, na seguinte citação:

> **Nunca senti que estivesse jogando na sombra de Wayne Gretzky… Eu tinha uma responsabilidade no time que era diferente da de Wayne. Todos tinham seu papel e eu me sentia orgulhoso do meu. Assim como muitos outros em relação aos seus. Se vencêssemos, e frequentemente vencíamos, sabíamos que todos seriam respeitados. (citado em Swift, 1996, p. 60)**

Conflito de papel

Existe conflito de papel quando, apesar da presença de consenso sobre um objetivo ou resultado desejado, o ocupante do papel não tem capacidade, motivação, tempo ou entendimento suficiente para alcançar aquele objetivo. Há muitos tipos diferentes de conflito de papel, mas um dos mais comuns é o conflito de "usar muitos chapéus" e ter diferentes pessoas esperando coisas diferentes (isto é, papéis) de você. A seguinte citação de uma atleta universitária em situação incomum, com 36 anos, mãe de dois filhos, ilustra esse tipo de conflito de papel:

> **Meu filho ficou doente a semana inteira. Treinei pouco… Tinha que esperar até que meu marido chegasse do trabalho, mas às vezes ele trabalhava dois turnos, então, eu não treinava. Assim, não apenas meu treinamento era prejudicado, como também perdia várias aulas porque tinha que ficar em casa com meu filho. (Jambor e Weeks, 1996, p. 150)**

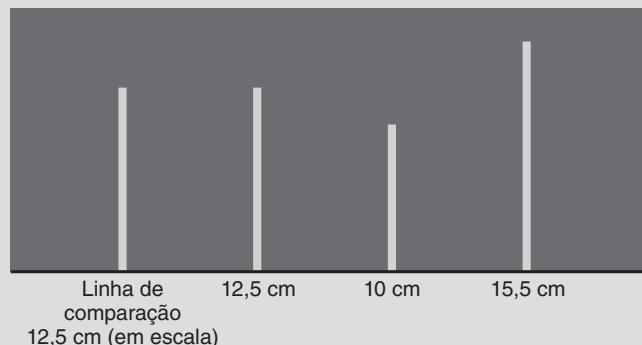
Normas de grupo

Uma **norma** é um nível de desempenho, um padrão de comportamento ou uma crença. As normas podem ser estabelecidas formalmente ou desenvolvidas informalmente por um grupo. Em geral, os indivíduos são pressionados a aderir às normas de seu grupo, quer a norma seja vista como relevante ou irrelevante. Por exemplo, dos novatos (sobretudo em times profissionais) espera-se frequentemente que "carreguem as malas" para os veteranos. No caso de atletas masculinos de esportes como futebol americano e hóquei, existe uma norma social solidificada de ser forte, agressivo e competitivo, podendo ocorrer consequências negativas (como ser cortado do time ou sofrer ostracismo) quando um jogador não aceita essas normas (Steinfeldt e Steinfeldt, 2012). Embora esse comportamento possa não parecer funcional, esta costuma ser a norma para doutrinar os novos jogadores para o time. Na página seguinte, o quadro "Pressão de Normas Sociais" apresenta um famoso exemplo de pesquisa.

Em uma equipe esportiva, a norma pode envolver prática de comportamentos, roupa e estilo de cabelo, interações entre novatos e veteranos, ou determinar quem assume o controle em situações críticas. O desvio do comportamento esperado pode resultar em sanções informais ou formais. No filme *Carruagens de fogo*, por exemplo, o velocista britânico Harold Abrahams foi censurado por seus colegas de Cambridge por contratar um treinador profissional, porque isso significava que ele

estava levando muito a sério sua corrida e na verdade não era mais um amador. Basicamente, ele não aderira às normas sociais de sua época. Uma vez que essa pressão para se conformar às normas sociais no esporte pode ser muito poderosa, criou-se uma espécie de oficina de normas sociais para ajudar os jogadores a enfrentar tais pressões sociais (Waldron, 2012).

Norma de produtividade

O padrão de empenho e desempenho aceito pelo time é conhecido como norma de produtividade. Por exemplo, num programa corporativo de condicionamento físico, membros de uma academia podem se exercitar no almoço durante 30 minutos; isso então passa a ser uma expectativa para novos membros. No esporte, o capitão ou o melhor jogador da equipe costuma ser o modelo a ser copiado, estabelecendo a norma de produtividade. Por exemplo, quando Dan Gable, ganhador de medalha de ouro olímpica, lutava pela Iowa State University, treinava intensamente por muitas horas. E, uma vez que Gable era considerado o melhor lutador do país na luta greco-romana na sua categoria de peso, os companheiros adotaram seus padrões. Um treinador também pode criar uma norma de produtividade, conforme evidenciado por Tara VanDerveer, herdeira da equipe norte-americana feminina olímpica de basquetebol, em 1996. Essa equipe havia perdido vários campeonatos internacionais nos anos anteriores e a treinadora sentiu necessidade de novamente estabelecer uma sólida norma de produtividade. Criou uma expectativa de sucesso (inclusive uma cerimônia falsa de medalhas que simulava uma cerimônia real), em que cada jogadora recebia uma medalha de ouro no Georgia Dome, onde a competição realmente ocorreria. Além disso, exigiu níveis elevados de empenho, conforme observado pela pivô e uma das estrelas da equipe, Lisa Leslie, que comentou: "Com Tara propiciando-nos preparativos tão exigentes, tínhamos que nos esforçar igualmente. Tornamo-nos muito próximas" (Wolff, 1996, p. 97).

Essa norma de produtividade é, por vezes, associada com algo que é parte de uma equipe especial, conforme observado pela jogadora de futebol Angela Kelly, da Carolina do Norte: "Ninguém ousaria dar menos de 100% quando vestia a camiseta da Carolina" (Dorrance e Averbuch, 2002). Num estudo de Monroe, Estabrooks, Dennis e Carron (1999), a norma de produtividade era a norma citada com mais frequência para as competições, a prática e o período fora da temporada. Na verdade, muitas outras normas mencionadas com frequência refletiam-se indiretamente na produtividade, como as normas de pontualidade, frequência e preparação para treinos e competições.

Normas positivas

Visto que as normas podem ter grande efeito no comportamento, é imperativo que o técnico, o professor ou

Pressão de normas sociais

As normas podem ter enorme influência sobre cada membro de um grupo, conforme demonstrado pela experiência clássica conduzida por Solomon Asch (1956). Foi pedido a sete estudantes que julgassem qual das três linhas era igual à linha padrão (ver Figura 7.1). Esta tinha 12,5 cm de comprimento, enquanto as linhas de comparação tinham 12,5, 10 e 15,5 cm. Todos menos um dos indivíduos (a "cobaia") foram instruídos de antemão pelo experimentador a darem respostas incorretas. Eles respondiam em voz alta, um de cada vez, com a "cobaia" sendo um dos últimos. Embora fosse claro que a linha de 12,5 cm era a resposta correta, um terço das "cobaias" ajustaram-se à norma do grupo, mesmo com apenas três participantes. Portanto, mesmo quando as pessoas sabem a resposta certa, elas sentem a pressão para ajustar-se às normas do grupo, escolhendo uma resposta que sabem ser incorreta.

FIGURA 7.1 Linhas de comparação típicas usadas no estudo de Asch acerca dos efeitos do grupo sobre julgamentos individuais.

o instrutor estabeleça normas ou padrões de grupo positivos. Um bom método para criar normas positivas é arregimentar os líderes formais e informais de uma equipe para estabelecerem exemplos positivos. Dan Gable tomou a iniciativa e estabeleceu ele próprio a norma. Mas, muitas vezes, o técnico ou o professor precisa encorajar os líderes a estabelecerem altos padrões de realização. Sempre que possível, inclua todos os membros na tomada de decisão sobre as normas adotadas pela equipe.

Modificação de normas da equipe

Quando as normas da equipe precisam ser modificadas, há dois aspectos importantes a considerar: a fonte da comunicação para mudar as normas e a natureza da comunicação. Os indivíduos de um grupo com maiores poderes de persuasão são os mais dignos de crédito, os mais queridos, aqueles iguais aos outros membros do grupo, os cativantes, aqueles com posição de destaque, ou os percebidos como poderosos (Penrod, 1986). Além disso, o estilo de discurso usado é importante; fazer perguntas retóricas e falar com certa rapidez aumentam a efetividade dos argumentos persuasivos. A natureza da comunicação também é importante. O processo de mudar normas de grupo é mais eficaz quando estão presentes pessoas de ambos os lados da discussão, há vários comunicados, a comunicação é nova e as conclusões são expostas claramente.

Criando um clima de equipe efetivo

O clima de equipe desenvolve-se a partir da percepção dos jogadores das inter-relações entre os membros do grupo. Suas percepções e avaliações estabelecem a atmosfera da equipe. Ainda assim, é o técnico quem tem a palavra final para estabelecer esse clima (embora os jogadores não sejam obrigados a concordar com sua abordagem). Alguns fatores do clima de equipe são mais facilmente alterados do que outros, mas todos podem influenciar o funcionamento efetivo de um grupo (Zander, 1982).

Apoio social

Apoio social refere-se a "uma troca de recursos entre pelo menos dois indivíduos, a qual é percebida pelo fornecedor ou pelo receptor como tendo a intenção de aumentar o bem-estar do receptor" (Shumaker e Brownell, 1984, p. 13). As pesquisas indicam que o apoio social pode ter um impacto positivo em muitos comportamentos e sentimentos, tais como recuperação de uma lesão, controle do estresse, exaustão, atividade física de crianças e desempenho (Duncan, Duncan e Strycker, 2005; Freeman, Rees e Hardy, 2009; Gould, Tuffey, Udry e Loehr, 1996a, b; Rees, 2007). Além disso, o apoio social foi vinculado a aumentos nos sentimentos de coesão e clima de equipe. Nesse sentido, Mike Krzyzewski, técnico de basquetebol masculino da Duke University, diz que a primeira coisa que faz no início da temporada é assegurar que todos os seus jogadores se ajustem ao conceito de equipe e apoiem uns aos outros. Os diferentes tipos de apoio social e as formas para intensificá-los estão listados em "Desenvolvimento de um Clima de Equipe Efetivo por Meio de Apoio Social".

PONTO-CHAVE O apoio social fornece avaliação, informação, reafirmação e companheirismo; reduz as incertezas durante períodos de estresse; auxilia na recuperação mental e física e melhora as habilidades de comunicação.

Proximidade

É mais provável que as pessoas se unam quando próximas umas das outras. Embora a proximidade física por si só não costume garantir um conceito de equipe, o contato íntimo com os companheiros promove interação, o que, por sua vez, pode acelerar o desenvolvimento do grupo. Os vestiários, as tabelas de treinos e as excursões garantem a proximidade. Alguns técnicos universitários promovem a unidade do time levando atletas a dividirem os alojamentos. Em esportes infantis, viagens de carro ou ônibus e levantamento de fundos, como lavagem de carros, frequentemente ajudam a desenvolver um clima positivo de equipe, criando oportunidades para que os jogadores se conheçam melhor. Essas interações, combinadas com uma similaridade de atitudes, podem ajudar a estabelecer uma identidade de equipe.

VEJA A Atividade 7.1 (em inglês) irá permitir que você aplique o que entendeu a respeito do apoio social.

Diferenciação

Quando um grupo se sente diferente, seus sentimentos de unidade e identidade aumentam. As gangues de rua usam roupas características e ritos de iniciação especiais para se diferenciarem de outras gangues. No esporte, a diferenciação é tradicionalmente alcançada por meio de uniformes e lemas dos times, de ritos de iniciação especiais ou de privilégios especiais. Algumas equipes masculinas, como o Boston Celtics, o New York Yankees, o time de futebol americano da Notre Dame, o time de basquete da UCLA e o time de luta greco-romana da

Desenvolvimento de um clima de equipe efetivo por meio de apoio social

Apoio social é um conceito multidimensional, e pesquisadores (Rees, 2007; Rosenfeld e Richman, 1997) resumiram sete tipos de apoio social. Os tipos de apoio social e as sugestões para intensificar cada um deles para facilitar o desenvolvimento da equipe são apresentados a seguir:

1. Apoio pela escuta

Apoio pela escuta é a percepção de que outra pessoa está escutando, sem dar conselhos ou julgar. Eis algumas diretrizes para intensificar o apoio pela escuta:

- Providenciar eventos sociais de grupo para funcionários, atletas e técnicos assistentes para permitir-lhes sair de seus papéis normais.
- Enfatizar o valor de contatos regulares e informais entre atletas, técnicos e pessoal de apoio.

2. Apoio emocional

Apoio emocional é a percepção de que outra pessoa está oferecendo conforto e cuidados, indicando que ela está do lado da pessoa que recebe apoio. Eis as diretrizes para intensificar o apoio emocional:

- Salientar a importância do apoio emocional para os líderes que surgem e para os que saem.
- Encorajar o time a dar apoio emocional a jogadores lesionados, visitando-os.

3. Apoio de desafio emocional

Apoio de desafio emocional é a percepção de que outra pessoa está desafiando o atleta apoiado a avaliar suas atitudes, valores e sentimentos. Eis as diretrizes para intensificar o apoio emocionalmente desafiador:

- Encorajar trocas verbais emocionalmente desafiadoras entre os jogadores durante os treinos e as competições (p. ex., "Você tem praticado aquela técnica há várias semanas; relaxe e deixe acontecer").
- Desafiar membros da equipe a fazerem o melhor possível por meio de encontros individuais e de equipe, tendo como foco o cumprimento de metas pessoais e grupais.

4. Apoio de confirmação da realidade

Apoio de confirmação da realidade é a percepção de que outra pessoa, que é parecida e vê as coisas da mesma forma que aquele que recebe o apoio, está ajudando a confirmar o ponto de vista de quem recebe o apoio. Eis as diretrizes para intensificar o apoio de confirmação da realidade:

- Organizar pequenos encontros de grupo em que os atletas discutam como lidar com a pressão, como se preparar para as competições, como se adaptar à vida universitária e outras questões desse tipo.
- Criar oportunidades comuns entre técnicos experientes e inexperientes, tais como um sistema de companheiro ou mentor que acompanhe treinadores mais velhos e mais jovens.
- Usar exercícios de esclarecimento de valores para promover troca de experiências, solicitando a vários atletas que compartilhem um valor importante e o motivo da importância.

5. Apoio de reconhecimento da tarefa

Apoio de reconhecimento da tarefa é a percepção de que outra pessoa está reconhecendo os esforços de quem recebe o apoio e expressando sua apreciação pelo trabalho da pessoa. Eis as diretrizes para intensificar o apoio de reconhecimento da tarefa:

- Reconhecer que os objetivos pré-temporada e diários de melhora das habilidades específicas estão sendo alcançados.
- Organizar cerimônias de premiação para desempenhos tanto esportivos como acadêmicos.

6. Apoio de desafio da tarefa

Apoio de desafio da tarefa é a percepção de que outra pessoa está desafiando a forma de pensar de quem recebe o apoio sobre uma tarefa ou uma atividade a fim de instigar, motivar e levá-lo a maior criatividade, entusiasmo e envolvimento. Eis as diretrizes para intensificar o apoio desafiador da tarefa:

- Encorajar os membros da equipe a fornecer apoio de desafio da tarefa para outro membro como responsabilidade e norma de equipe. Por exemplo, perguntar por que é tão importante o trabalho árduo fora da temporada, em lugar de apenas descansar fisicamente.
- Filmar os participantes para permitir que revejam seus níveis de atividade e recebam possível *feedback* positivo do pessoal do condicionamento.

7. Apoio de assistência pessoal

Apoio de assistência pessoal é a percepção de que outra pessoa está fornecendo serviços ou ajuda, como fazer uma tarefa na rua ou dar uma carona de carro para algum lugar. Eis as diretrizes para intensificar o apoio pessoal:

- Encorajar os companheiros de equipe a ajudarem uns aos outros em necessidades que não estão relacionadas ao esporte.
- Encorajar cada membro a conhecer, em um nível pessoal, o maior número de membros da equipe possível e a demonstrar interesse e preocupação com seus companheiros.

Iowa, bem como equipes femininas, como os times de basquetebol da University of Tennessee e o time de futebol da University of North Carolina, incentivam abertamente a diferenciação (os Celtics, por exemplo, são conhecidos por seu uniforme verde, que é diferente dos uniformes de todos os outros times). Ao fazer com que os membros da equipe se sintam únicos e diferentes das outras equipes, o técnico ajuda a desenvolver e a moldar um conceito de equipe. Em aulas de condicionamento físico, Carron e Spink (1993) aumentaram a diferenciação do grupo e desenvolveram coesão, em parte, fornecendo camisetas do grupo e criando *slogans* especiais para

os participantes. Os *personal trainers* também podem criar camisetas especiais com logotipos para as pessoas que treinam na mesma academia.

Justiça

Um importante componente do clima de equipe é a confiança, e, no centro dessa confiança, está a percepção do atleta de estar sendo tratado com justiça. Os atletas devem sentir que seu jogo, seus esforços e suas contribuições para o sucesso da equipe são avaliados objetiva e imparcialmente. A justiça com que um técnico trata os atletas influencia seus níveis de comprometimento, motivação e satisfação. Os atletas interpretam a justiça em relação a três questões centrais (Anshel, 2003):

- O grau de compatibilidade entre as avaliações do técnico e dos jogadores sobre suas habilidades e contribuições para a equipe.
- O modo como o técnico comunica seu ponto de vista para os atletas.
- A percepção dos atletas de que o técnico está tentando ajudá-los a melhorarem e a serem felizes.

A justiça, ou a sua ausência, pode unir uma equipe ou separá-la. Os técnicos devem lidar com os atletas honesta, aberta e imparcialmente. Os atletas precisam sentir que são tratados com justiça, mesmo que não estejam inteiramente felizes com certas decisões. Alguns técnicos não dão muita atenção ao sentimento de justiça de seus atletas. Isso é lamentável, considerando-se o grau com que esses sentimentos podem se transformar em ações negativas, tais como comportamento desintegrador ou, mesmo, abandono da equipe.

Semelhança

A semelhança entre os membros quanto a comprometimento, atitudes, aspirações e objetivos é importante para desenvolver um clima positivo de equipe. Conforme observado também no Capítulo 8, os membros da equipe geralmente diferem em relação a etnia, raça, antecedentes socioeconômicos, personalidade e capacidade. Mas a pesquisa demonstrou que fatores como antecedentes socioeconômicos e experiência de jogo não são necessariamente importantes no desenvolvimento de um conceito de equipe (Widmeyer e Williams, 1991). Entretanto, cabe ao técnico manter um grupo distinto de atletas trabalhando juntos para alcançar objetivos comuns. Especificamente, ele deve desenvolver as mesmas atitudes, tais como objetivos de desempenho compartilhados, expectativas de comportamento individual e clareza sobre os vários papéis na equipe. Quanto mais os membros do grupo estiverem conscientes das semelhanças entre eles, maior a probabilidade de desenvolverem um conceito forte de equipe.

Interdependência da tarefa

Uma maneira final de melhorar a atmosfera de uma equipe e aumentar o desempenho envolve a interdependência de resultados (Cinningham e Waltmeyer, 2007). Em suma, a interdependência de resultados refere-se ao fato de que todos os membros de uma equipe se beneficiam (ou sofrem) com desempenho do grupo. Como diriam os treinadores, *a equipe vence unida e perde unida.* Interdependência parece ser uma forma de ajudar a controlar conflitos na equipe. O conflito de tarefas pode ser positivo, embora "somente quando ele é controlado de maneira construtiva, e as equipes tiverem alto grau de abertura, segurança psicológica e confiança interna" (DeDreu e Weingart, 2003, p. 748). Uma maneira de promover a interdependência de tarefas ocorre via oferecimento de elogios ao time para reforço de um destino comum de seus membros. Isso promove um sentimento de interdependência, já que todos os membros da equipe são responsáveis entre si e todos partilham seus sucessos e fracassos.

Avaliação do clima de equipe

Os técnicos gostam de saber como seus atletas estão se sentindo. O "Questionário sobre o Clima de Equipe" apresenta exemplos de perguntas de uma *checklist* para medir os sentimentos dos atletas sobre sua participação na equipe e suas percepções do comportamento e das atitudes do técnico.

As respostas dos atletas proporcionam ao técnico informações valiosas sobre o clima da equipe e sobre possíveis formas de intensificar sua coesão. Uma vez que é importante examinar as mudanças que ocorrem no decorrer de uma temporada, os atletas devem responder o questionário na pré-temporada e, então, os técnicos devem monitorar as mudanças periodicamente durante toda a temporada. Os jogadores devem ser informados de que não se trata de um teste e que não há respostas certas ou erradas. As respostas devem ser anônimas, para aumentar a probabilidade de que os atletas respondam honestamente.

Maximizando o desempenho individual em esportes coletivos

A responsabilidade do técnico é a de levar vários atletas a jogarem como um time, e ele precisa entender como as interações entre os membros da equipe afetam o

Questionário sobre o clima de equipe

Leia cada afirmação e indique com que frequência ela ocorre, usando os números na escala a seguir:

1 = Nunca ocorre **2** = Ocorre às vezes **3** = Ocorre geralmente **4** = Sempre ocorre

_____ 1. Posso tomar muitas das decisões que afetam minha forma de jogar.
_____ 2. Posso contar com o técnico para manter em sigilo as coisas que digo.
_____ 3. Os membros da comissão técnica esforçam-se para ajudar uns aos outros.
_____ 4. Tenho tempo suficiente para fazer as coisas que o técnico me pede para aprender e realizar.
_____ 5. Posso contar com a ajuda do técnico quando preciso dela.

desempenho no campo ou na quadra. A maior parte dos técnicos e dos psicólogos do esporte concorda que um grupo com os melhores indivíduos não necessariamente forma o melhor time. Tomemos como exemplo o campeonato de basquetebol masculino da NCAA de 1997. Os dois finalistas, Kentucky e Utah, tinham perdido seus principais jogadores, os titulares Keith Van Horn e Ron Mercer (que tinham sido selecionados na primeira rodada do sorteio da NBA). Contudo, com menos talento, as equipes conseguiram alcançar o apogeu do basquetebol universitário devido ao trabalho em equipe e ao sacrifício individual dos jogadores que voltavam ao time. Em resumo, uma boa equipe é mais do que a soma de suas partes. A qualidade do trabalho coletivo da equipe é um fator fundamental na equação.

Modelo de Steiner de produtividade real

Ivan Steiner (1972) desenvolveu um modelo para mostrar a relação entre as capacidades ou recursos individuais de uma equipe e o modo como os membros da equipe interagem. O modelo de Steiner obedece à seguinte equação:

Produtividade real = produtividade potencial –
perdas atribuíveis a processos grupais falhos

A **produtividade potencial** refere-se ao melhor desempenho possível de uma equipe, dados a capacidade, o conhecimento e a habilidade (tanto mental como física) de cada jogador, bem como as demandas da tarefa. De acordo com o modelo de Steiner, a capacidade individual é provavelmente o recurso mais importante para equipes esportivas – portanto, a equipe constituída pelos melhores indivíduos geralmente alcançará o maior sucesso.

PONTO-CHAVE As capacidades individuais dos membros de uma equipe nem sempre funcionam como bons indicadores de como a equipe se sairá.

Entretanto, o modelo de Steiner implica que a produtividade real de uma equipe nem sempre corresponde à sua produtividade potencial. Apenas quando uma equipe usa efetivamente seus recursos disponíveis para enfrentar as demandas da tarefa é que sua produtividade ou desempenho real se aproxima de seu potencial de desempenho. Eccles (2010) explicou como um grupo costuma coordenar seus recursos. O verdadeiro desempenho de uma equipe, porém, geralmente fica aquém de sua produtividade potencial em razão de processos grupais falhos.

De acordo com o modelo de Steiner, é previsível que a Equipe A tenha melhor desempenho que a Equipe B sob as seguintes circunstâncias:

- A Equipe A possui mais capacidade (recursos) do que a Equipe B, ao mesmo tempo em que apresenta iguais perdas de processo (perdas em razão de não dar o máximo esforço).
- A Equipe A possui a mesma capacidade que a Equipe B, mas tem menos perdas atribuíveis a processos grupais falhos.
- A Equipe A possui mais capacidade e tem menos perdas de processo que a Equipe B.

Essa previsão sugere que o papel de qualquer técnico é aumentar os recursos relevantes (por meio de treinamento, instrução e recrutamento) enquanto, ao mesmo tempo, deve reduzir as perdas de processo (aumentando a coesão e enfatizando contribuições individuais à ideia de equipe).

Há dois tipos de perdas atribuíveis a processos grupais falhos: perdas de motivação e de coordenação. As **perdas de motivação** ocorrem quando os membros da equipe não fazem 100% de esforço. Talvez os jogadores acreditem que uma ou duas estrelas possam "botar o time nas costas"; assim, os outros jogadores diminuem seu empenho. As **perdas de coordenação** ocorrem quando falta ajustamento entre os companheiros de equipe ou quando são usadas estratégias ineficazes. Por exemplo, em um jogo de duplas no tênis, se a bola for lançada bem no meio da quadra e nenhum jogador for na bola

porque cada um pensa que o outro irá rebatê-la, há uma perda de coordenação.

Esportes que requerem interação complexa ou cooperação (como basquetebol, futebol, futebol americano ou voleibol) são mais suscetíveis a perdas de coordenação do que os esportes que exigem menos interações e menos coordenação (como natação ou atletismo). Técnicos de basquetebol, futebol e voleibol normalmente despendem muito tempo e esforço para "afinar" os padrões de coordenação, oportunidade e movimento da equipe. Técnicos de natação, ao contrário, gastam a maior parte de seu tempo desenvolvendo técnicas individuais; reservam menos tempo para habilidades integradoras, como as transições entre os membros da equipe de revezamento.

Foram criados termos diferentes para distinguir tarefas que exigem coordenação entre membros de uma equipe e tarefas que não a exigem. Os conhecimentos necessários para a realização de uma tarefa são conhecidos como conhecimentos da tarefa, e os necessários para coordenação são conhecidos como conhecimentos da equipe (ver Eccles e Tenenbaum, 2004, para uma revisão). Exemplificando, um *quarterback* no futebol americano tem que adquirir conhecimentos da tarefa para conseguir fazer um passe com precisão para um receptor. Mas a realização exitosa do passe precisa também dos conhecimentos da equipe pelo *quarterback* e pelo receptor. Os dois devem ler a defesa da mesma forma e antecipar o que o outro fará. Quando Peyton Manning foi trocado para o Denver, em 2012, ninguém sabia com que rapidez ele desenvolveria conhecimentos da equipe em Denver – já que seus lançamentos visavam um conjunto todo novo de receptores. Todavia, não causou surpresa a rapidez com que ele desenvolveu conhecimentos da equipe.

Efeitos de habilidades individuais no desempenho do grupo

Comrey e Deskin (1954) foram dois dos primeiros pesquisadores a analisar a relação entre desempenho individual e de grupo para entender como processos grupais falhos reduzem a produtividade. Esses pesquisadores verificaram que, independentemente do nível de habilidades motoras que os indivíduos trouxessem para a tarefa, quando dois ou mais indivíduos tentavam interagir de forma precisa, sua capacidade de prever os movimentos uns dos outros e de regular suas próprias ações de acordo era pelo menos tão importante quanto as qualidades de seus desempenhos individuais. Outros pesquisadores também usaram tarefas de laboratório e verificaram que as habilidades individuais são prognosticadores apenas moderadamente bons do desempenho de grupo.

Pesquisadores têm estudado em laboratório a relação entre desempenho individual e de grupo, mas qual a sua aplicação no mundo real dos esportes? Nesse sentido, Jones (1974) estudou equipes e jogadores profissionais (tênis, basquetebol, futebol americano e beisebol), concentrando-se nas estatísticas dos jogadores individualmente, como suas médias de rebatidas no beisebol; pontos, assistências, rebotes e bolas roubadas no basquetebol; classificação no tênis; e jardas percorridas no futebol americano. Ele queria saber a relação entre essas estatísticas e o sucesso da equipe durante uma temporada de competições e encontrou uma relação positiva entre a efetividade de uma equipe e o sucesso no desempenho individual nos quatro esportes. Essa relação foi mais forte no beisebol, que tem o menor número de interações; ela foi mais fraca no basquetebol, que tem as interações mais complexas.

Portanto, parece que em esportes nos quais a cooperação e a interação são mais necessárias, a importância da capacidade individual diminui, e a importância do processo grupal aumenta. Quando equipes de apenas duas pessoas jogam, elas aparentemente trabalham melhor juntas se tiverem capacidades semelhantes. Uma pesquisa revelou que o melhor prognosticador de sucesso era a capacidade média dos dois jogadores (isto é, a soma das capacidades das duas pessoas da equipe); uma grande diferença na capacidade entre os parceiros tinha um efeito negativo sobre o desempenho (Gill, 1979). Quanto mais próximos em capacidade forem os companheiros de equipe, maior a probabilidade de usarem totalmente suas capacidades combinadas (Gill, 2000). No tênis, quando um jogador superior forma dupla com um jogador inferior, o melhor jogador frequentemente tentará fazer demais. Da mesma forma, equipes experientes imediatamente identificam e têm o alvo num jogador mais fraco e lançam a maioria das bolas na direção daquele jogador. Em resumo, todos os tipos de equipes costumam ser tão bons quanto seu jogador mais fraco. Geralmente, as melhores duplas são constituídas por dois jogadores muito bons (como Bob e Mike Bryan dos Estados Unidos) que se complementam, e não são formadas por uma estrela e outro jogador razoável, com dificuldades de combinar suas habilidades.

Por fim, um estudo interessante de Cooke e colaboradores (2013) comparou competições individuais com competições em grupo (dois contra dois e quatro contra quatro). Os resultados de uma tarefa de resistência revelaram que os competidores individuais exibiam níveis mais altos de desempenho, esforço e satisfação do que competidores atuando em equipe. Esses achados apoiam os mecanismos baseados em satisfação e em ansiedade que explicam os efeitos de tipos diferentes de competição no desempenho. De forma específica, pessoas que apoiam mecanismos baseados na satisfação defendem

que alterações no desempenho se devem a aumentos no prazer advindos de incrementos no empenho e na motivação intrínseca. Pessoas que apoiam mecanismos baseados na ansiedade, porém, defendem que, embora o aumento no desempenho seja mediado por aumento nos esforços, aumentos na ansiedade levam as pessoas a aumentarem o empenho.

O efeito Ringelmann

É evidente que as capacidades individuais não se resumem simplesmente o desempenho de grupo ou de equipe. Isso está de acordo com o modelo de Steiner, que observou que a produtividade potencial pode ser reduzida por processos grupais falhos. Mas o que causa essas perdas e quanta produtividade potencial é perdida? As respostas a essas perguntas começaram a surgir de um estudo obscuro e não publicado sobre o desempenho individual e em grupo (o **efeito Ringelmann**) numa tarefa de cabo-de-guerra, estudo esse conduzido por Ringelmann há quase cem anos (citado por Ingham, Levinger, Graves e Peckham, 1974). Ele observou indivíduos e grupos de dois, três e oito pessoas puxando uma corda. Se não houvesse perdas devido a processos grupais falhos, então se poderia supor que cada indivíduo puxava 45 quilogramas. Assim, grupos de dois, três e oito seriam capazes de puxar 90, 135 e 360 quilogramas, respectivamente. Entretanto, o desempenho relativo de cada indivíduo mostrou um declínio progressivo à medida que o número de pessoas no grupo aumentava. Ou seja, grupos de duas pessoas puxavam 93% de seu potencial individual, grupos de três pessoas, 85% e grupos de oito pessoas, apenas 49%.

Visto que algumas das primeiras descrições e metodologia tinham ficado incompletas no estudo de Ringelmann, Ingham e colaboradores (1974) tentaram reproduzir os resultados de Ringelmann ao mesmo tempo em que ampliaram o trabalho. Primeiramente, eles fizeram indivíduos e grupos de dois, três, quatro, cinco e seis pessoas realizarem a tarefa do cabo-de-guerra. Os resultados foram semelhantes aos do estudo de Ringelmann: grupos de dois atuaram a 91% de seu potencial, e grupos de três, a 82% de seu potencial. Entretanto, contrariamente ao que Ringelmann descobriu, aumentos no tamanho do grupo não levaram a diminuições correspondentes na eficácia. Houve um nivelamento geral, com grupos de seis puxando a corda em uma média de 78% de seu potencial. Veja uma comparação dos estudos de Ringelmann e Ingham na Tabela 7.2.

PONTO-CHAVE O fenômeno pelo qual o desempenho individual diminui à medida que o número de pessoas no grupo aumenta é conhecido como efeito Ringelmann.

Em um segundo estudo, Ingham e colaboradores quiseram determinar se as perdas resultantes do aumento no tamanho grupo eram devidas à má coordenação ou à diminuição da motivação. Para separar esses dois fatores, eles reduziram as perdas pela coordenação testando apenas um participante de cada vez, colocando vendas em seus olhos e utilizando auxiliares treinados que fingiam puxar a corda (os participantes pensaram que os outros membros do grupo estavam puxando a corda, embora eles não estivessem). Qualquer diminuição no desempenho foi, então, atribuída basicamente a uma perda de motivação (ainda ocorreu uma pequena quantidade de perda de coordenação que não pode ser controlada) e não a uma perda de coordenação, porque apenas o participante real estava puxando a corda. Os resultados foram quase idênticos aos do primeiro estudo – o desempenho médio caiu para 85% nos grupos de três pessoas, sem qualquer outra diminuição no desempenho individual à medida que o tamanho do grupo aumentava (ver Tabela 7.2). Os autores concluíram que as diferenças entre desempenho real e potencial eram parcialmente atribuíveis a perdas de motivação, mas que as perdas de coordenação também contribuíam para o desempenho reduzido. Em suma, algumas das diminuições no desempenho à medida que o grupo aumentava foram puramente motivacionais.

Duas outras experiências utilizaram gritos e palmas como tarefas de grupo e revelaram que o ruído médio

TABELA 7.2 Declínio progressivo no desempenho individual no cabo-de-guerra expresso como uma porcentagem de desempenho individual

	Tamanho do grupo							
Estudo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Ringelmann	100	93	85	n/d	n/d	n/d	n/d	49
Ingham (1)	100	91	82	78	78	78	n/d	n/d
Ingham (2)	100	90	85	86	84	85	n/d	n/d

n/d: não disponível

que cada pessoa produzia diminuía a partir da atuação isolada para 7l% em grupos de duas pessoas, 51% em grupos de quatro pessoas e 40% em grupos de seis pessoas. Quando os pesquisadores controlaram a coordenação, verificaram que grupos de duas pessoas atuavam a 82% de seu potencial, e grupos de seis pessoas, a 74% de seu potencial (Hardy e Latane, 1988; Latane, Williams e Harkins, 1979).

Ociosidade social e formas de reduzi-la

Ociosidade social é o termo que os psicólogos usam para o fenômeno que ocorre quando os indivíduos de um grupo ou de uma equipe aplicam menos de 100% de esforço devido à perda de motivação. Os pesquisadores encontraram efeitos de ociosidade social na natação, em corridas e na animação de torcida, bem como em uma ampla variedade de tarefas motoras de laboratório (ver Hanrahan e Gallois, 1993, para uma revisão). Inúmeras condições parecem aumentar a probabilidade de ociosidade social, e as oito que receberam a maior atenção são destacadas adiante. Ao testar as causas do aumento da ociosidade social, pesquisas demonstraram que as perdas na produtividade individual atribuíveis à ociosidade social são maiores quando as contribuições de determinados membros do grupo não são identificadas, são dispensáveis ou desproporcionais às contribuições de outros membros do grupo. Por exemplo, os defensores no futebol americano podem não bloquear com tanta firmeza se o jogo estiver indo na direção oposta de onde eles estão bloqueando. Entretanto, se souberem que os técnicos reverão o filme do jogo na segunda-feira de manhã e que sua falta de esforço poderá ser identificada, é provável que eles bloqueiem com mais firmeza em cada jogada, independentemente da direção do jogo. Portanto, se as contribuições individuais para o produto do grupo forem monitoradas diretamente, a ociosidade social será diminuída. Além disso, quando os indivíduos percebem que suas contribuições são fundamentais para a produtividade do grupo, a ociosidade social diminui.

Revisões da literatura (Heuze e Brunel, 2003; Karau e Williams, 1993) revelaram que ocorre ociosidade social em muitos tipos de tarefas, incluindo tarefas físicas (como cabo-de-guerra, natação), cognitivas (como gerar ideias), perceptivas (como desempenho no labirinto) e avaliativas (como qualidade do rendimento). Além disso, a ociosidade social generaliza-se em diferentes populações e culturas e entre os sexos. Concluindo, ela aumenta quando:

- O rendimento do indivíduo não pode ser avaliado de forma independente.
- A tarefa é percebida como de pouca importância.
- O envolvimento pessoal do indivíduo na tarefa é baixo.
- Não é possível fazer uma comparação com padrões de grupo.
- Os indivíduos que contribuem para o esforço coletivo não se conhecem.
- Os companheiros ou colaboradores do indivíduo são vistos como tendo alta capacidade.
- O indivíduo percebe que sua contribuição para o resultado é redundante.

Como os psicólogos do esporte podem reforçar o funcionamento da equipe

Os Capítulos 7 e 8 destacam variáveis importantes de grupos e equipes na atividade física e no esporte, observando ainda a influência dessas variáveis no funcionamento eficaz dos grupos. Os psicólogos do esporte podem fazer o seguinte para colaborar com melhorias no funcionamento de grupos (Klinert et al., 2012):

- *Ensinar habilidades psicossociais básicas.* Os 5 Cs de Harwood (2008) – comprometimento, comunicação, concentração, controle e confiança – são um bom exemplo de algumas habilidades psicossociais com importância especial para atletas jovens.
- *Facilitar um ambiente de treinamento de excelência baseado nas necessidades dos atletas.* Isso pode ser feito por meio de entrevistas com os atletas, administração de testes psicológicos que avaliem as preferências dos atletas por determinados comportamentos dos técnicos (p.ex., a Leadership Scale for Sports) e a observação do comportamento.
- *Desenvolver a relação entre o atleta e o treinador.* Garanta que treinador e atleta tenham uma compreensão exata de como o outro encara a relação e os atributos essenciais para uma relação exitosa.
- *Reforçar as percepções do papel.* Faça com que treinadores e atletas listem os papéis formais e informais dos membros da equipe, buscando congruência entre treinadores e atletas.
- *Aumentar a coesão do grupo.* Use o "Group Environment Questionnaire/Questionário da Atmosfera do Grupo" (Carron, Widmeyer e Brawley, 1985) para levantar dados sobre a coesão de tarefas e social e depois desenvolva estratégias para intensificar as necessidades específicas de coesão da equipe.
- *Enfrentar os estressores organizacionais e ambientais.* Ensine os atletas habilidades de enfrentamento de estressores ambientais e organizacionais, incluindo: fatores intrínsecos ao esporte (p.ex., viagens, agendas de treino), papéis na organização do esporte (p.ex., ambiguidade do papel, falta de aceitação de papel), relações do esporte e exigências interpessoais (p.ex., comunicação com os companheiros de equipe, gangues sociais), carreira no esporte e desenvolvimento do desempenho (p.ex., aposentadoria, salários) e estrutura organizacional e atmosfera do esporte (p.ex., níveis de autonomia, resultado [vitória] *versus* foco desenvolvimental [melhorar]).

Reconhecer a contribuição exclusiva de cada jogador é fundamental no combate à ociosidade social.

- O indivíduo está competindo contra o que ele acredita ser um adversário mais fraco.

Quando os atletas acreditam que está ocorrendo ociosidade social em sua equipe, mesmo que não seja essa a realidade, será que eles tambám acabarão exercendo esse tipo de ociosidade? Essa ideia de acreditar na ocorrência de ociosidade social é chamada de ociosidade social percebida (Mulvey e Klein, 1998). Um estudo feito por Holgaard, Safvenboom e Tonnessen (2006) pesquisou a ideia de que a percepção da ociosidade social realmente causa ociosidade. Os pesquisadores descobriram que, quando jogadores de futebol percebiam ociosidade social entre colegas de time (ou seja, achavam que o desempenho insatisfatório dos companheiros podia ser atribuído a empenho fraco), também se empenhavam menos. Aumentar o apoio social entre companheiros de equipe pode construir confiança, o que, por sua vez, ajuda a reduzir a ociosidade social percebida (Anshel, 2012). Utilizando esses resultados, examinemos alguns exemplos específicos, com a pesquisa de apoio, daquilo que os técnicos e instrutores podem fazer para reduzir a ociosidade social.

Enfatize a importância do orgulho individual e das contribuições únicas

Quando um técnico enfatiza o conceito de equipe, alguns jogadores podem não reconhecer a importância de suas próprias contribuições para a equipe. Todos os jogadores devem ser desafiados a examinar sua responsabilidade para com a equipe e as formas de se aprimorar em benefício da equipe. A contribuição exclusiva de cada indivíduo para o sucesso da equipe deve ser comunicada e enfatizada sempre que possível. Além disso, todos os atletas devem assumir a responsabilidade pelo próprio empenho e não supor que um companheiro se encarregará de tudo. Por exemplo, um jogador de basquete pode jogar bem na defesa e criar boas situações de arremessos para os companheiros executando bons corta-luzes. Se o treinador enfatizar ao jogador a importância de sua contribuição para o êxito da equipe, possivelmente esse jogador fará mais esforço consistente e ficará envolvido de forma mais pessoal, porque verá a importância de sua contribuição, mesmo que faça poucos pontos.

Aumente a identificação de desempenhos individuais

O achado mais consistente entre as pesquisas aponta a possibilidade de identificação como a explicação mais aceitável para o fenômeno de ociosidade social. Como resultado, quando membros de uma equipe acreditam que seus desempenhos individuais são identificáveis (isto é, percebidos pelos outros), a ociosidade social pode ser eliminada, porque os jogadores não se sentem mais anônimos (Evert, Smith e Williams, 1992; Williams, Harkins e Latane, 1981). Estudos com nadadores reve-

laram que eles nadavam mais rápido em revezamentos do que em eventos individuais apenas quando os tempos individuais nos revezamentos eram anunciados (isto é, havia alta identificação). Entretanto, os nadadores nadavam mais devagar em revezamentos do que em eventos individuais quando os tempos individuais não eram anunciados nos revezamentos (havendo baixa identificação). Ao avaliarem o esforço dos participantes como indivíduos, técnicos, professores e instrutores conscientizam os participantes de sua preocupação e lhes asseguram que não estão perdidos na multidão. Por exemplo, um professor de aeróbica pode gritar os nomes dos indivíduos que estão fazendo um exercício ou um movimento específico particularmente bem.

Filmar ou usar *checklists* de observação em treinos e jogos também pode fornecer maior possibilidade de identificação. Por exemplo, na Ohio State University, o falecido Woody Hayes aumentava a identificação dos defensores de futebol americano filmando e classificando especificamente cada jogador em cada jogo, oferecendo privilégios ao "defensor da semana" e concedendo decalques para os capacetes dos jogadores que demonstrassem esforço e desempenho individuais. Inclua os treinos, bem como jogos, em sua avaliação, porque muitos jogadores não jogam por muito tempo em partidas oficiais.

Determine situações específicas nas quais a ociosidade pode ocorrer

Por meio de filmagem ou de outras observações, os técnicos podem determinar quais situações parecem provocar ociosidade. Entretanto, a ociosidade social às vezes é apropriada! Por exemplo, uma pivô no basquetebol pega um rebote e arma o contra-ataque passando para o armador, mas não acompanha a jogada. Na verdade, ela fica descansando na defesa para ter certeza de que estará pronta para defender, o que pode ser apropriado se ela estiver cansada. De fato, Bill Russell, MVP e pivô do Boston Celtics, popularizou exatamente essa estratégia, porque concentrava seus esforços na defesa, deixando os companheiros correr para o ataque. Esse tipo de ociosidade social pode ser visto como engenharia social, porque envolve o controle da própria motivação e das ações para satisfazer às demandas da tarefa.

Para entender melhor quando a ociosidade social poderia ser apropriada, os técnicos devem analisar cuidadosamente as dinâmicas e as estratégias envolvidas em seu esporte. Se necessário fazer mudanças, os técnicos devem estruturar as sessões de treino e as competições de modo que cada jogador possa economizar esforços sem interferir no desempenho da equipe. Por exemplo, durante uma parte particularmente difícil da temporada, os técnicos podem incorporar treinos de baixa intensidade ao programa, ou complementar os treinos de alta intensidade com atividades recreativas. Isso ajudará a manter os jogadores afiados e a minimizar sua ociosidade.

Faça encontros individuais para discutir a ociosidade

O técnico deve discutir a ociosidade com cada jogador individualmente. Um jogador pode ter razões mais complexas para a perda motivacional do que se sentir perdido na multidão ou supor que outra pessoa fará o trabalho por ele. Por exemplo, os atletas podem ter outros compromissos que os estressam e requerem gasto de energia e tempo. Portanto, o atleta pode estar economizando esforço apenas para terminar o dia física e mentalmente bem. Mas é importante observar que ser simplesmente advertido sobre a ociosidade social não é suficiente para prevenir sua ocorrência (Huddleston, Doody e Ruder, 1985). Na verdade, os técnicos devem planejar estratégias específicas para reduzir a probabilidade de ociosidade social.

Relações entre companheiros

Quando atletas relembram suas carreiras esportivas, as relações com os companheiros (e outros competidores, de certa forma) costumam se destacar como especialmente importantes e cheias de significado. Psicólogos do esporte, entretanto, apenas recentemente estudaram de forma sistemática essas relações no esporte. Weiss e Stuntz (2004) e Smith (2007) oferecem sugestões para melhorar as relações entre companheiros:

- Gerar metas cooperativas no contexto esportivo.
- Encorajar os jovens atletas a se envolverem na solução dos próprios problemas e a não esperarem que os adultos façam isso por eles.
- Capacitar os atletas a se envolverem na tomada de decisões compartilhadas.
- Criar contextos esportivos para atividades em pequenos grupos e um máximo de participação.
- Selecionar lideranças entre os companheiros com base em critérios que não o da capacidade no esporte (tal como habilidades para liderar).

Designe jogadores para outras posições

Os atletas deveriam conhecer não apenas seus próprios papéis na equipe, mas também os de seus companheiros. Uma das melhores formas de os jogadores fazerem uma avaliação dos companheiros e de como seu desempenho afeta os outros na equipe é aprenderem a respeito das posições dos companheiros. Conversar sobre os desafios peculiares das outras posições ajudará cada jogador a entender melhor o impacto que eles têm sobre as outras posições quando ficam ociosos. Os técnicos podem ajudar nesse aspecto, exigindo que os atletas passem um pequeno período revezando-se em outras posições para melhor entenderem a contribuição dos companheiros e vivenciarem os efeitos potenciais dessas contribuições em outras.

Divida a equipe em unidades menores

Formar subgrupos dentro de uma equipe permite maior reconhecimento da responsabilidade para com os outros e ajuda a desenvolver uma unidade coesa. Os técnicos devem monitorar cuidadosamente os subgrupos e reforçar constantemente a noção global de orgulho de equipe. A formação de subgrupos (tais como de zagueiros, atacantes e meio-campistas no futebol) pode aumentar os sentimentos de coesão de grupo, o que, por sua vez, leva a mais esforço e compromisso. Tenha cuidado, entretanto, pois dar ênfase excessiva aos subgrupos à custa do grupo como um todo pode resultar na formação de parcerias sociais destrutivas ("panelinhas").

Atribua o fracasso a fatores internos instáveis

Após algum fracasso – em especial, um fracasso consistente – as equipes tendem à desistência e à ociosidade social, pois começam a atribuir seu fracasso à falta de capacidade, que é estável e interna. Quando um time sente não ser tão bom quanto outro, os jogadores podem começar a mostrar empenho aquém do ideal, pois começam a se perguntar: "Por que tentar se o outro time é melhor e a gente vai perder de qualquer forma?". Com base numa metanálise, Martin e Carron (2012) recomendam que as equipes atribuam o fracasso a fatores internos, controláveis e instáveis, como empenho e estratégia insatisfatória, já que podem ser alterados. Isso encorajará os times a darem o melhor de si e a não caírem na ociosidade, porque atribuem as perdas anteriores a coisas sob seu controle.

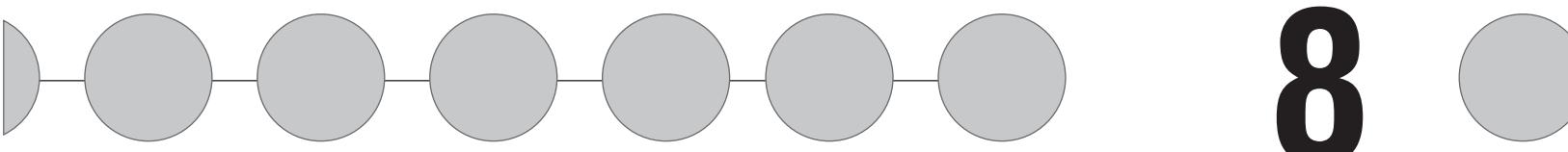
AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Discuta como um grupo se torna uma equipe.**
   Três teorias principais tentam explicar o desenvolvimento de grupo: (a) teorias lineares, (b) teorias cíclicas e (c) teorias pendulares. As mais contemporâneas são as teorias pendulares, que afirmam que os grupos apresentam altos e baixos durante uma temporada devido a mudanças nos relacionamentos interpessoais. O conhecimento do técnico sobre essas abordagens pode ajudá-lo a estruturar o ambiente para apoiar os indivíduos no grupo em cada estágio.
2. **Entenda como os grupos são estruturados.**
   A estrutura de um grupo depende muito das interações de seus membros. Duas das mais importantes características estruturais dos grupos são os papéis e as normas grupais. Os papéis consistem no conjunto de comportamentos requeridos ou esperados da pessoa que ocupa determinada posição em um grupo. Já as normas são níveis de desempenho, padrões de comportamento ou crenças característicos do grupo.
3. **Explique como se cria um clima efetivo de equipe.**
   O clima de equipe desenvolve-se a partir de como os jogadores percebem as inter-relações entre os membros do grupo. Alguns fatores críticos que afetam esse clima são apoio social, proximidade, diferenciação, justiça e semelhança.
4. **Descreva como maximizar o desempenho individual em esportes coletivos.**
   As habilidades individuais estão apenas moderadamente relacionadas ao sucesso final da equipe. Portanto, conseguir maior contribuição de cada jogador é fundamental para o desempenho de alto nível da equipe. Por meio de filmagem de desempenho, ajudando os jogadores a entenderem seus papéis e aumentando a identificação você pode maximizar o senso de contribuição de um indivíduo para o esforço de equipe.
5. **Entenda melhor o conceito de ociosidade social.**
   Ociosidade social é o fenômeno pelo qual os indivíduos dentro de um grupo aplicam menos de 100% de esforço em virtude de perdas de motivação. Basicamente, há uma difusão de responsabilidade, e os indivíduos sentem que outros membros do grupo se encarregarão de tudo.

6. **Discuta as condições mais propícias à ocorrência da ociosidade social tem mais probabilidade de ocorrer.** A ociosidade social parece ocorrer com mais frequência quando o rendimento de um indivíduo não pode ser avaliado independentemente, quando a tarefa é percebida como de baixo significado, quando o envolvimento pessoal do indivíduo na tarefa é baixo, quando é impossível fazer uma comparação com padrões do grupo, quando os outros indivíduos que contribuem para o esforço coletivo são desconhecidos, quando cada companheiro de equipe é visto como altamente capacitado e quando indivíduos percebem que sua contribuição para o resultado é redundante.

TERMOS-CHAVE

grupo
equipe
teoria linear
teoria cíclica
teoria pendular
formação
tumulto
normalização
desempenho
papel
ambiguidade do papel
norma
apoio social
produtividade potencial
perdas de motivação
perdas de coordenação
efeito Ringelmann
ociosidade social

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Discuta por que a maior parte das definições de grupo concorda que um conjunto de indivíduos não necessariamente representa um grupo.
2. Descreva os quatro estágios do desenvolvimento de uma equipe e os eventos-chave que caracterizam cada estágio.
3. O que poderia acontecer a uma equipe quando os papéis são claramente definidos, mas apenas parcialmente aceitos (isto é, apenas alguns jogadores estão dispostos a aceitar seus papéis)?
4. Discuta uma experiência que você teve em que o modelo de produtividade de Steiner era aplicável e a produtividade real era menor do que a produtividade potencial. A perda foi atribuída a uma falta de sincronia ou de motivação?
5. Descreva o efeito Ringelmann. Que implicações os achados de Ringelmann têm para um técnico, um professor de educação física ou um instrutor de exercícios?
6. Discuta três explicações possíveis para a ociosidade social. Como você identificaria a ociosidade social?
7. Compare e diferencie os modelos linear, cíclico e pendular de desenvolvimento de grupo.
8. Foi demonstrado que a ambiguidade do papel é um conceito multidimensional. Discuta e dê exemplos dos quatro aspectos do papel.
9. Discuta o conceito do desejo pelo sucesso do grupo, incluindo pelo menos três formas de promover esse conceito em uma equipe.
10. Discuta três maneiras de os princípios das equipes de trabalho poderem ser aplicados às equipes esportivas.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você é um instrutor de academia e quer criar mais unidade dentro de sua classe ou grupo por achar que essa iniciativa aumentará o desejo das pessoas de comparecer à aula e de participar. Que tipos de coisas você faria (e por que) para ajudar a desenvolver esse senso de unidade de grupo ou equipe?
2. Você é o técnico de uma equipe esportiva e percebe que nem todos estão realmente se esforçando em cada jogada. O que diria a seus jogadores para indicar que estão sendo ociosos e que a equipe precisa deles para acabar com a ociosidade? O que você poderia fazer para minimizar ou prevenir a ociosidade?

8

Coesão de grupo

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir coesão de tarefa e coesão social
2. Descrever o modelo conceitual de coesão
3. Discutir como a coesão é medida
4. Entender a relação coesão-desempenho
5. Entender melhor os fatores associados à coesão
6. Identificar diretrizes para desenvolver coesão de equipe

Nos esportes em equipe, certamente já houve situações em que ser uma unidade coesa teve relação com sucesso dentro do campo. O magnífico Babe Ruth, mais conhecido pelas realizações individuais, dizia isso sobre coesão: "O modo de jogar de um time como um todo determina seu sucesso. Você pode ter um grande número de estrelas individuais no mundo; porém, se esses jogadores não desempenharem como um todo, o clube não tem valor". Quando os Pittsburgh Pirates venceram a Série Mundial* em 1979, o lema da equipe foi "Somos uma família", sugerindo que os jogadores deviam o sucesso à sua capacidade de se unirem e trabalharem juntos para um objetivo comum. Em 1994, a superestrela do hóquei Mark Messier concentrou-se mais no objetivo da equipe de vencer o New York Rangers do que na estatística pessoal. Em 2004, o Detroit Pistons venceu o campeonato da NBA sem uma superestrela, quando os jogadores abriram mão de glórias individuais em nome do sucesso do time, incentivados pelo técnico Larry Brown. (Da mesma forma, chegaram às finais em 2005, embora tendo perdido para o San Antonio Spurs, uma equipe também muito coesa.) O Boston Red Sox acabou com a "maldição" e venceu a Série Mundial em 2004, atuando como uma unidade coesa. Após vencer o campeonato de futebol da Eurocopa, em 2008, o técnico de futebol espanhol Vicente Del Bosque disse: "Estamos aproveitando um dos melhores momentos vividos pelo futebol espanhol... Quero manter o estilo que possibilitou a esta equipe uma das maiores conquistas em sua história, e a sua coesão". Darren Clarke, por exemplo, da equipe europeia de golfe vitoriosa da Ryder Cup (contra os Estados Unidos), em 2004, mostrou que uma unidade coesa não está reservada apenas a esportes em equipe. Ele observou: "Jogamos como uma equipe, jantamos como uma equipe, conversamos como uma equipe e vencemos como uma equipe… O espírito de equipe esta semana foi o melhor que já vivi nesta minha terceira Ryder Cup".

Embora outros profissionais do esporte e do exercício, como instrutores de ginástica ou professores de aeróbica, recebam menos atenção da mídia, eles também tentam construir coesão em suas aulas. Seu objetivo ao incentivar esse espírito pode ser o de aumentar a adesão ao exercício, pois as metas principais desses tipos de programas incluem a promoção da adesão a um programa de exercícios e a promoção de estilos permanentes de vida saudável.

Contudo, nem sempre podemos atribuir o sucesso à coesão da equipe. Algumas equipes vencem apesar de uma aparente falta de coesão. O Oakland Athletics, no início da década de 1970, e o New York Yankees, no final da mesma década, venceram a Série Mundial em meio a uma total falta de harmonia em seus clubes, que tinham brigas frequentes entre os jogadores e entre jogadores e técnicos (como Biliy Martin e Reggie Jackson). Da mesma forma, Dennis Rodman, do Chicago Bulls, frequentemente se envolvia em desavenças com os companheiros em razão de seu comportamento inco-

* N. de T.: A Série Mundial (World Series) é uma série anual de jogos realizada no outono entre os times vencedores das duas maiores ligas norte-americana de beisebol, e o primeiro time a vencer quatro jogos é declarado campeão profissional dos Estados Unidos.

mum e provocador, mas, na quadra, tudo o que ele queria fazer era vencer, o que lhe permitia jogar dentro do conceito de equipe. Entretanto, quando Rodman causava desentendimentos em quadra, o técnico Phil Jackson o repreendia, pois não estava ajudando o time a atingir seu objetivo – vencer um campeonato da NBA.

Definição de coesão

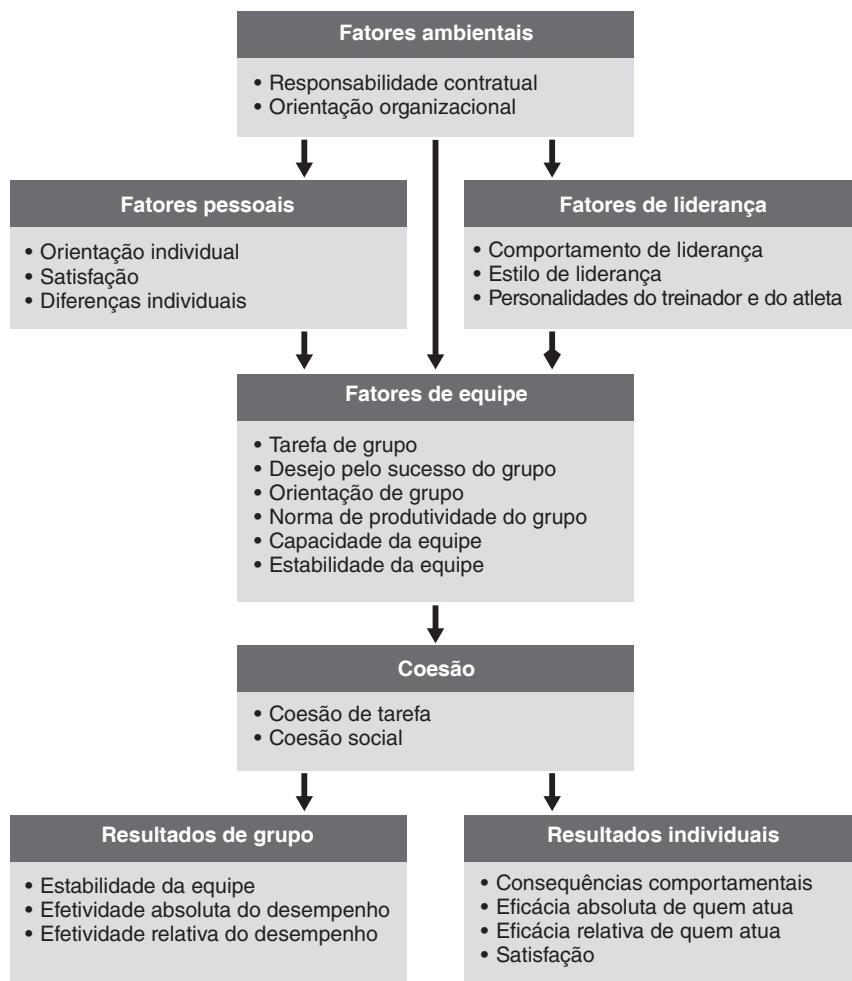
Em 1950, Festinger, Schacter e Back definiram **coesão** com "o campo total de forças que agem para que os membros permaneçam no grupo" (p. 164). Esses autores acreditavam que dois tipos distintos de forças agem sobre os membros em um grupo. A primeira classe de forças, a **atratividade do grupo**, refere-se ao desejo do indivíduo de ter interações interpessoais com outros membros do grupo e um desejo de estar envolvido nas atividades do grupo. A segunda classe de forças, o **controle dos meios**, refere-se aos benefícios que um membro pode obter por estar associado ao grupo. Por exemplo, jogar por um time de futebol americano universitário altamente cotado pode aumentar seu reconhecimento e seu valor para convocações.

Desde 1950, várias outras definições de coesão de grupo foram propostas, embora a sugerida por Carron, Brawley e Widmeyer (1998) pareça ser a mais abrangente. Especificamente, Carron e colaboradores definiram coesão como "um processo dinâmico que se reflete na tendência de um grupo a se unir e permanecer unido na busca de seus objetivos instrumentais e/ou para a satisfação das necessidades afetivas dos membros" (p. 213). Isso enfatiza a noção de que a coesão é multidimensional (muitos fatores estão relacionados à razão para um grupo se unir), dinâmica (a coesão em um grupo pode mudar com o tempo), instrumental (os grupos são criados com um propósito) e afetiva (as interações sociais dos membros produzem sentimentos entre os membros do grupo). A definição de coesão como multidimensional faz referência à coesão como uma combinação de dimensões de tarefa e sociais. A **coesão de tarefa** reflete o grau com que membros de um grupo trabalham juntos para alcançar objetivos comuns. No esporte, um objetivo comum seria vencer um campeonato, o que, em parte, depende do esforço coordenado da equipe ou do trabalho em equipe. A **coesão social**, por outro lado, reflete o grau com que os membros de uma equipe gostam uns dos outros e apreciam a companhia uns dos outros. Coesão social costuma ser equiparada à atração interpessoal. Em uma aula de ginástica, por exemplo, um objetivo comum é melhorar o condicionamento físico, e foi demonstrado que a adesão ao programa de exercícios aumenta proporcionalmente à coesão do grupo (Spink e Carron, 1992).

PONTO-CHAVE A coesão de tarefa refere-se ao grau em que membros do grupo trabalham juntos para alcançar metas e objetivos comuns, enquanto a coesão social reflete a atração interpessoal entre membros do grupo.

A diferença entre coesão de tarefa e coesão social ajuda a explicar como as equipes podem superar os conflitos para alcançar o sucesso. Tomemos o exemplo do New York Yankees e do Oakland Athletics nas décadas de 1970 e 1980 e o do Los Angeles Lakers no início da década de 2000 – equipes que certamente pareciam ter baixa coesão social (os membros do time brigavam, formavam "panelinhas" e trocavam insultos). Entretanto, essas equipes obviamente apresentavam alto grau de coesão de tarefa – queriam vencer a Série Mundial ou o campeonato da NBA. Não importava se Reggie Jackson não era amigo do diretor Billy Martin, ou se Kobe Bryant era amigo de Shaquille O'Neal, porque partilhavam a meta da vitória. Em termos de trabalho real em conjunto, as equipes de beisebol apresentavam coesão excelente em campo e podiam reverter jogadas duplas, derrubar atacantes e avançar corredores tão bem ou me-

Profissionais do exercício físico precisam fomentar uma sensação de coesão para ajudar a manter a clientela motivada a continuar o programa de exercícios.

lhor do que qualquer outro time. De modo similar, os Lakers trabalhavam juntos na quadra (como, por exemplo, trocando defesas, preparando bandejas, passando com precisão) apesar das diferenças de personalidade.

Modelo conceitual de coesão

A definição de Carron e colaboradores (1998) para coesão grupal é mais útil para ambientes esportivos e de exercícios do que a sugerida por Festinger e colaboradores (1950), porque ela trata dos aspectos sociais e de tarefa da coesão. Carron (1982) também desenvolveu um sistema conceitual que serve de estrutura para o estudo sistemático da coesão no esporte e no exercício (ver Figura 8.1). O modelo de Carron descreve quatro antecedentes ou fatores importantes que afetam o desenvolvimento de coesão em ambientes de esporte e exercício: ambientais, pessoais, de liderança e de equipe.

Fatores ambientais

Os **fatores ambientais**, que são os mais gerais e remotos, referem-se às forças normativas que mantêm um grupo unido. Os fatores ambientais estão presentes quando, por exemplo, jogadores estão sob contrato com o empresário, os atletas recebem bolsas de estudo, as famílias têm expectativas em relação ao atleta, existem restrições geográficas (como ter que jogar por determinada escola por morar perto dela), os regulamentos especificam o tempo de jogo mínimo em um programa esportivo juvenil e os praticantes de exercícios pagam uma taxa extra por suas aulas. Essas influências podem manter um grupo unido, embora outros fatores, como

FIGURA 8.1 Modelo conceitual de Carron para coesão em equipes esportivas.

Adaptada, com permissão, de A. Carron, 1982, "Cohesiveness in sports groups: Interpretations and considerations", *Journal of Sport Psychology* 4 (2): 131.

idade, proximidade ou requisitos de qualificação, também possam ser importantes. Por exemplo, as oportunidades para interação e comunicação entre indivíduos próximos favorece o desenvolvimento do grupo. Além disso, o tamanho de um grupo também afeta a coesão; grupos menores são mais coesos do que grupos maiores (Carron e Spink, 1995; Mullen e Cooper, 1994). Além disso, o nível de competição parece influenciar a coesão: times do ensino médio são mais coesos do que times universitários (Granito e Rainey, 1988).

Fatores pessoais

Os **fatores pessoais** referem-se às características individuais dos membros do grupo. Embora os fatores situacionais sejam razoavelmente constantes e costumem ser aplicáveis a todas as equipes em determinada liga, ocorre considerável variação nos fatores pessoais. Para facilitar a pesquisa, Carron e Hausenblas (1998) classificaram esses fatores pessoais em três categorias: atributos demográficos (como semelhança dos membros, sexo), cognições e motivos (como atribuições de responsabilidade, ansiedade) e comportamento (como adesão, ociosidade social).

Carron e Dennis (2001) sugeriram que o fator pessoal mais importante associado ao desenvolvimento de coesão de tarefa e coesão social em equipes esportivas é a satisfação individual. Widmeyer e Williams (1991), por exemplo, verificaram que a satisfação dos membros era o melhor prognosticador tanto de coesão social como de coesão de tarefa no golfe. Outro fator frequentemente citado como um correlato de coesão é a semelhança (um atributo demográfico) – semelhança em atitudes, aspirações, compromissos e expectativas. A importância da semelhança é salientada na seguinte citação sobre Jackie Robinson, que rompeu a barreira de cor (racial) no beisebol, e sobre a forma como Pee Wee Reese ajudou nessa transição:

> **Aqueles primeiros dias foram tremendamente difíceis para Jackie. Lembro das vezes em que, no trem, ninguém se sentava ou falava com ele. Pee Wee Reese sempre parecia ser o primeiro a quebrar a tensão. Ele brincava com Jackie antes de qualquer um... e passou a ser cordial com ele. No início, Jackie ficava sozinho na mesa da sala de jantar. Na metade do ano, já era impossível conseguir um lugar à sua mesa.**
>
> – Bobby Bragen (citado em Allen, 1987, p. 102-103)

Os benefícios supostamente relacionados à coesão incluem paixão, autoeficácia, elevadas taxas de retorno (volta ao time) e níveis menores de ansiedade e depressão (Paradis, Martin e Carron, 2012). Muitos desses benefícios individuais e grupais foram encontrados também em atletas jovens (ver Martin, Paradis, Eys e Evans, 2013, que fazem uma revisão).

Fatores de liderança

Os **fatores de liderança** incluem o estilo e os comportamentos de liderança que os profissionais exibem, bem como as relações que estabelecem com seus grupos. (Esses fatores são discutidos com mais detalhe no Capítulo 9.) As pesquisas indicam que o papel dos líderes é vital para a coesão da equipe. Especificamente, uma comunicação clara e consistente dos técnicos e capitães com relação a objetivos da equipe, tarefas do grupo e papéis dos membros do time influencia significativamente a coesão (Brawley, Carron e Widmeyer, 1993; Westre e Weiss, 1991). Além disso, as percepções de compatibilidade entre o líder e os membros do grupo, conforme evidenciadas na relação entre treinador e atletas (compromisso, proximidade, complementaridade) também são importantes para aumentar os sentimentos de coesão (Jowett e Chaundy, 2004). Nesse sentido, Turman (2003) descobriu que alguns comportamentos ou técnicas dos treinadores, como desigualdade, embaraço e ridicularização, podem reduzir os sentimentos de coesão.

Fatores de equipe

Fatores de equipe referem-se a características da tarefa de grupo (esportes individuais *versus* esportes coletivos), normas de produtividade do grupo, desejo de sucesso do grupo, papéis do grupo, posição do grupo e estabilidade da equipe. Carron, Shapcott e Burke (2011), por exemplo, defenderam que equipes que permanecem unidas por longo tempo também mostram altos níveis de coesão grupal. Além disso, experiências partilhadas, como uma série de sucessos ou fracassos, são importantes para o desenvolvimento e a manutenção da coesão, pois unificam uma equipe para combater a ameaça das equipes oponentes (Brawley, 1990). Finalmente, alguns sugerem que o fator relativamente recente de eficácia coletiva está positivamente relacionado a percepções de coesão de equipe (Carron e Brawley, 2008; Paskevich, Estabrooks, Brawley e Carron, 2001). A relação entre eficácia coletiva e coesão é descrita nesta citação de Michael Jordan (1994):

> **Naturalmente haverá altos e baixos, particularmente se você tiver indivíduos que estão tentando atingir um alto nível. Mas, quando estávamos dentro da quadra, sabíamos o que éramos capazes de fazer. Quando uma situação de pressão se apresentava, nos uníamos uns aos outros como uma unidade coesa. Por isso, conseguimos nos reanimar tantas vezes, vencer tantos jogos apertados e derrotar times mais talentosos. (p. 23)**

Superação da baixa coesão social pela alta coesão de tarefa

O Los Angeles Lakers do início da década de 2000 foi um caso clássico de time em que os dois principais jogadores – Shaquille O'Neal e Kobe Bryant – estavam constantemente brigando por espaço, embora tenham sido capazes de vencer três campeonatos consecutivos da NBA. Esses dois superastros não se aproximavam fora da quadra e criticavam-se mutuamente nas declarações públicas. Tinham, no entanto, uma coisa muito importante em comum: queriam vencer os campeonatos da NBA. Assim, quando em quadra, trabalhavam numa boa união, passavam a bola entre si e respeitavam as capacidades de cada um. Complementavam-se em quadra (alta coesão de tarefa), mesmo que não gostassem um do outro em especial (baixa coesão social). Na verdade, essa antipatia aumentou tanto que levou Shaquille O'Neal a ser negociado para o Miami Heat.

Instrumentos para medir a coesão

Para determinar a relação entre coesão e desempenho, devemos ser capazes de medir a coesão. Foram criados dois tipos de medidas: questionários e sociogramas.

Questionários

A maior parte das primeiras pesquisas sobre coesão utilizavam o Questionário de Coesão no Esporte (Sport Cohesiveness Questionnaire), desenvolvido por Martens, Landers e Loy (1972). Esse questionário tem sete itens que medem a atração interpessoal ou classificam diretamente a proximidade ou atração pelo grupo. Infelizmente, não foram estabelecidas medidas de confiabilidade ou validade sobre o Questionário de Coesão no Esporte, e a maioria dos itens trata apenas de coesão social. Para explicar a natureza multidimensional da coesão, Yukelson, Weinberg e Jackson (1984) desenvolveram um instrumento de 22 itens, o Instrumento de Coesão Multidimensional no Esporte (Multidimensional Sport Cohesion Instrument), que inclui quatro grandes dimensões de coesão de equipe: atração pelo grupo, unidade de propósito, qualidade do trabalho em equipe e papéis valorizados.

O primeiro fator, atração pelo grupo, reflete a coesão social. Os três outros fatores relacionam-se com a coesão de tarefa, uma vez que todos têm a ver com o trabalho conjunto como equipe na busca de objetivos comuns. Embora o Instrumento de Coesão Multidimensional no Esporte tenha sido criado para times de basquetebol, sua versatilidade permite que seja aplicado a outros esportes coletivos.

Posteriormente, Widmeyer, Brawley e Carron (1985) desenvolveram o Questionário de Ambiente de Grupo (Group Environment Questionnaire – GEQ), que distingue entre o indivíduo e o grupo e entre considerações de tarefa e sociais. Ele se baseia na teoria relativa a processos grupais, desenvolvido de forma sistemática para assegurar confiabilidade e validade (Brawley, Carron e Widmeyer, 1987; Carron et al., 1998).

O GEQ foi utilizado com sucesso em vários estudos de coesão de grupo, no esporte e em academias de ginástica (ver, por exemplo, Carron et al., 1998, para uma revisão). Usando o GEQ, os pesquisadores demonstraram, entre outras coisas, que o nível de coesão estava

Questionário de ambiente de grupo (GEQ): exemplo de itens

	Discordo totalmente								Concordo totalmente
Atração pelo grupo – subescala de tarefa Gosto do estilo de jogo deste time.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atração pelo grupo – subescala social Alguns dos meus melhores amigos estão neste time.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Integração do grupo – subescala de tarefa Todos nós temos responsabilidade por qualquer derrota ou mau desempenho de nosso time.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Integração do grupo – subescala social Nosso time gostaria de passar mais tempo junto fora da temporada.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Obs.: para avaliar o GEQ, some todas as questões de cada subescala. Quanto mais alta a pontuação, melhor o indivíduo se sente em relação àquele aspecto particular da coesão do grupo (a pontuação se inverte para itens respondidos negativamente). Por exemplo, os escores para a categoria *Atração pelo Grupo – Tarefa* podem variar de 4 a 36. Podem ser feitas comparações entre indivíduos ou entre grupos.

Adaptado, com permissão, de A. Carron, W. Widmeyer e L. Brawley, 1985. "The development of an instrument to assess cohesion in sports teams: The environment questionnaire", *Journal of Sport Psychology* 7(3): 244-267.

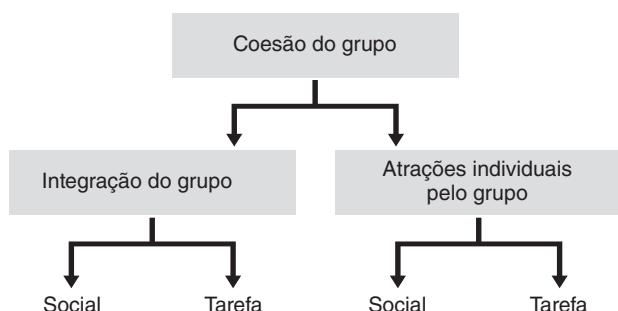
relacionado ao desempenho da equipe, à adesão aumentada, ao tamanho do grupo, às atribuições de responsabilidade por resultados de desempenho, ao absenteísmo reduzido, à satisfação dos membros e à comunicação dentro da equipe.

PONTO-CHAVE O Questionário de Ambiente de Grupo (GEQ) enfoca o quanto o grupo atrai cada membro e como os membros o percebem. O GEQ é aceito como uma avaliação de coesão de equipe.

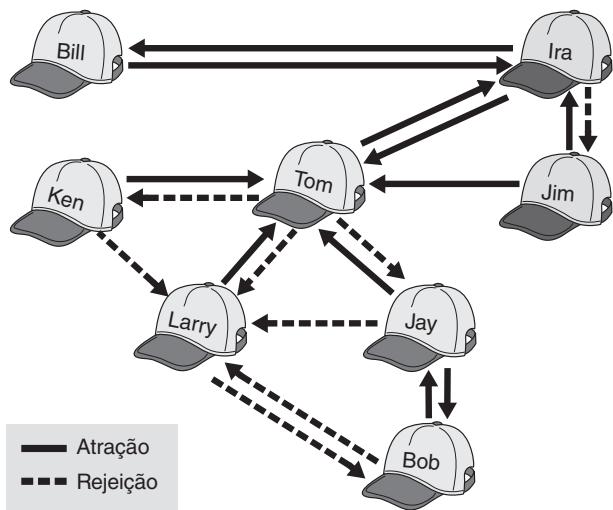
O modelo em que se baseou o desenvolvimento do GEQ tem duas categorias principais: a percepção do grupo como uma totalidade por um membro (integração do grupo) e a atração pessoal de um membro pelo grupo (atração individual pelo grupo). As percepções que os membros têm do grupo como uma unidade e suas percepções de atração do grupo para eles podem enfocar aspectos da tarefa ou aspectos sociais. Dessa forma, há quatro construtos no modelo, conforme observado na Figura 8.2: integração do grupo – tarefa (nossa equipe está unida para tentar alcançar seus objetivos de desempenho), integração do grupo – social (os membros de nossa equipe não são amigos fora dos treinos e dos jogos), atração individual ao grupo – tarefa (não gosto do estilo de jogo deste time) e atração individual ao grupo – social (alguns dos meus melhores amigos estão no time).

Essas crenças e percepções parecem atuar em conjunto para criar o senso de coesão num grupo e em membros individuais de um grupo. Basicamente, há aspectos tanto sociais quanto de tarefa em relação ao grupo como um todo e ao indivíduo dentro do grupo. A relação desses quatro construtos é apresentada na Figura 8.2. Recentemente, um instrumento de coesão grupal desenvolvido para esportes juvenis (Youth Sport Environment Questionnaire) revelou que atletas jovens discriminavam mais as questões de tarefa *versus* a coesão social e menos a dimensão indivíduo-grupo do que com atletas adultos (Eys, Loughead, Bray e Carron, 2009).

FIGURA 8.2 Modelo conceitual de coesão de grupo para o GEQ.

Adaptada, com permissão de A. Carron, W. Widmeyer, e L. Brawley, 1985. "The development of an instrument to assess cohesion in sports teams: The environment questionnaire", *Journal of Sport Psychology* 7(3): 244-267.

Sociogramas

Os questionários são a forma mais popular de medir a coesão de grupo, mas eles não mostram como os indivíduos se relacionam uns com os outros, se estão se formando "panelinhas" e se alguns membros do grupo estão socialmente isolados. Um **sociograma** é um instrumento para medir a coesão social. Ele revela a afiliação e a atração entre os membros do grupo, incluindo:

- presença ou ausência de "panelinhas",
- percepção dos membros sobre a união do grupo,
- escolhas de amizade dentro do grupo,
- grau com que os atletas percebem sentimentos interpessoais da mesma maneira,
- isolamento social de membros individuais do grupo e
- alcance de atração grupal.

Para gerar informações para o sociograma, você faz perguntas específicas a cada membro do grupo, tais como "Nomeie três pessoas no grupo a quem você mais gostaria de convidar para uma festa e as três pessoas que você menos gostaria de convidar"; "Nomeie as três pessoas com quem mais gostaria de dividir o quarto durante viagens e as três pessoas com quem menos gostaria de dividir o quarto"; ou "Nomeie três pessoas com quem mais gostaria de treinar fora das temporadas e três com quem menos gostaria de treinar". O sigilo deve ser assegurado e deve ser encorajada a honestidade nas respostas.

Com base nas respostas às perguntas, é criado um sociograma (ver exemplo na Figura 8.3), que deve revelar o padrão de relações interpessoais em um grupo. Ao criar um sociograma, os indivíduos escolhidos com mais frequência são colocados no centro do sociograma, e os escolhidos com menos frequência, no lado de fora. Observe que as setas na Figura 8.3 indicam a direção da escolha. A escolha recíproca é representada por setas que apontam para ambas as direções entre dois indivíduos. No time de beisebol representado na figura, pode-se ver que Tom é a pessoa de quem todos parecem gostar; Larry está isolado do time e é rejeitado por vários membros; portanto, há um problema a ser tratado pelo técnico. Jay e Bob formam uma unidade fechada e não estão realmente envolvidos com o resto do time. Conhecer essas relações pode ajudar o técnico a lidar com problemas interpessoais antes que eles se tornem desintegradores.

FIGURA 8.3 Exemplo de sociograma para medir coesão em um time de beisebol.

Relação entre coesão e desempenho

Torcedores, técnicos e psicólogos do esporte parecem ter uma fascinação permanente pela forma como a coesão da equipe se relaciona com sucesso de desempenho (ver Paskevich et al., 2001, para uma revisão). Intuitivamente, você pode supor que, quanto maior o nível de coesão de uma equipe, maior seu sucesso. Por que outra razão dedicamos tanto tempo tentando desenvolver a coesão de equipes? Na verdade, em uma revisão de 30 estudos, Widmeyer, Carron e Brawley (1993) descobriram que 83% dos estudos relatavam uma relação positiva entre coesão e desempenho, com mais alta coesão de equipe associada a maior sucesso da equipe. Outra revisão, que utilizou 66 estudos empíricos que avaliavam a relação coesão-desempenho em diversas situações, encontrou relações positivas em 92% dos estudos, com as relações mais sólidas encontradas em esportes coletivos (Mullen e Cooper, 1994). Usando apenas esportes coletivos (46 estudos que incluíam quase 10 mil atletas e mais de mil equipes), Carron, Colman, Wheeler e Stevens (2002) encontraram efeitos coesão-desempenho de moderados a grandes e, assim como Mullen e Cooper, verificaram que os efeitos mais fortes ocorriam em esportes coletivos.

Uma explicação para a forma com que a coesão aumenta o desempenho vem de um estudo (Bray e Whaley, 2001) que mostra que níveis mais altos de coesão podem aumentar o desempenho pela produção de níveis mais altos de esforço. Entretanto, diversos estudos mostram uma relação negativa entre coesão e desempenho. Na verdade, várias revisões da literatura científica notaram a natureza um tanto contraditória dos resultados em relação a coesão e desempenho exitoso (veja Carron, Spink e Prapavessis, 1997). A melhor maneira de entender as inconsistências é considerar a medida de coesão, as características da tarefa e a direção da causalidade, com referência particular à mais recente revisão da literatura sobre coesão-desempenho (Carron, Colman, Wheeler e Stevens, 2002).

Tipo de medição

Nos últimos anos, houve muita controvérsia sobre os efeitos da coesão de tarefa e da coesão social sobre o desempenho. Em uma revisão da literatura, Carron e colaboradores (2002) verificaram que aumentos tanto na coesão de tarefa como na coesão social estavam associados a aumentos no desempenho. Revisões anteriores tinham indicado que a coesão de tarefa era mais importante (como prognosticador de desempenho) do que a coesão social, mas evidentemente não é esse o caso. Esses resultados têm importantes implicações para a psicologia aplicada ao esporte e para intervenções realizadas com atletas e equipes para aumentar a coesão de equipe. Especificamente, esses resultados sugerem que intervenções de coesão tanto de tarefa como social podem funcionar não apenas para aumentar a coesão, mas também para melhorar o desempenho. Técnicas de orientação social incluem acampamentos de equipe (Cogan e Petrie, 1995), cursos de operações com cordas e desafios (Meyer, 2000), reuniões sociais informais fora do contexto esportivo (Yukelson, 1997) e experiências de crescimento pessoal (McClure e Foster, 1991). Algumas intervenções orientadas à tarefa incluem estabelecimento de metas de equipe (Widmeier e DuCharme, 1997), comunicação de equipe (Yukelson, 1997) e entendimento de papéis e normas de equipe e conformidade com eles (Prapavessis, Carron e Spink, 1997).

Demandas da tarefa

Uma segunda explicação para os resultados confusos de coesão-desempenho é a diversidade de demandas da tarefa que as equipes enfrentam. A explicação pode ser atribuída ao trabalho original de Landers e Lueschen (1974), que observaram que a estrutura e as demandas da tarefa precisam ser levadas em consideração na avaliação da relação coesão-desempenho. Especificamente, eles caracterizaram a natureza das interações entre membros da equipe ao longo de um *continuum*, de interativa a coativa. Os **esportes interativos** exigem que os membros da equipe trabalhem juntos e coordenem suas ações. Os jogadores de um time de futebol, por exemplo, têm de passar constantemente a bola uns para

os outros, manter certas posições, coordenar as jogadas de ataque e planejar estratégias defensivas para impedir que os adversários façam gols. Os **esportes coativos** requerem bem menos ou nenhuma interação e coordenação de equipe para alcançar objetivos. Por exemplo, membros de um time de golfe ou boliche têm pouco a ver uns com os outros em termos de atividade coordenada. O beisebol é um bom exemplo de um esporte que é tanto coativo como interativo: rebater ou apanhar uma bola no ar é coativo, enquanto fazer uma jogada dupla ou acertar o jogador de corte (isto é, um jogador do campo externo que lança para um jogador interno que, por sua vez, lança a bola para a base) é interativo.

Pesquisas anteriores afirmaram que a relação coesão-desempenho era mais forte em esportes interativos que em esportes coativos. Entretanto, a revisão mais recente de Carron e colaboradores (2002) revelou que o tipo de tarefa não é um moderador para a relação coesão-desempenho. Especificamente, mais coesão tem a ver com melhor desempenho em esportes coativos e interativos. Entretanto, o nível absoluto de coesão é mais alto nos esportes interativos do que nos coativos, o que faz sentido, considerando-se as estreitas interações na quadra ou no campo necessárias em esportes como basquetebol, futebol e hóquei no gelo. Como resultado, em esportes interativos, os técnicos, inevitável e explicitamente, introduzem muitas das estratégias de **formação de equipe** associadas a aumento de coesão, tais como assegurar clareza e aceitação do papel, estabelecer metas de desempenho de equipe e melhorar a comunicação entre os atletas e entre técnico e atleta. Por sua vez, a natureza dos esportes coativos significa a existência de menos oportunidades naturais ou inevitáveis para o desenvolvimento de coesão de grupo. Como consequência, as intervenções de construção de equipe podem ter um impacto maior na coesão e no desempenho da equipe nesse contexto.

PONTO-CHAVE A coesão aumenta o desempenho em esportes interativos (como o basquetebol), bem como em esportes coativos (como o golfe).

Direção da causalidade

Direção da causalidade refere-se à coesão levar ou não a desempenhos de sucesso, ou ao desempenho de sucesso levar à coesão. Noutras palavras, será que uma equipe que trabalha em conjunto dentro e fora do campo terá êxito ou será que os jogadores gostam mais uns dos outros e trabalham bem juntos porque são bem-sucedidos? Pesquisadores analisaram essas indagações sob dois pontos de vista:

- Coesão leva a desempenho; ou seja, medidas de coesão precedem o desempenho.
- Desempenho leva à coesão; ou seja, medidas de desempenho precedem a coesão.

A direção da causalidade, ou as relações de causa e efeito, foi difícil de ser estabelecida em pesquisas anteriores por haver muitos fatores sem controle, tais como sucesso anterior da equipe, treinamento ou talento. Os efeitos mais fortes de desempenho sobre a coesão foram encontrados em um estudo com jogadoras de hóquei de campo interuniversitário (Williams e Hacker, 1982). Além disso, pesquisas (Grieve, Whelan e Meyers, 2000) apoiam a ideia de que o efeito do desempenho sobre a coesão é mais forte do que o da coesão sobre o desempenho. Isso é coerente com a revisão de Mullen e Cooper (1994), que utilizou diferentes tipos de equipes: "Embora a coesão possa, na verdade, levar o grupo a atuar melhor, a tendência de o grupo ter maior coesão após atuação bem-sucedida pode ser ainda maior" (p. 222). Entretanto, a revisão mais recente, que observou apenas equipes esportivas, não encontrou diferença entre as relações coesão-para-desempenho e desempenho--para-coesão. Esses achados parecem ser coerentes com pesquisas que sugerem que a relação entre coesão e desempenho é circular. O desempenho parece influenciar a coesão posterior, e essas mudanças na coesão, então, afetam o desempenho subsequente (Landers, Wilkinson, Hatfield e Barber, 1982).

Em resumo, a relação coesão-desempenho é complexa. Considerando a preponderância das evidências, acreditamos atualmente que uma coesão aumentada leva a um desempenho maior e que isso une as equipes e leva a uma melhor coesão. Assim, a relação é circular. Nessa relação circular, o efeito do desempenho sobre a coesão parece ser mais forte do que o da coesão sobre o desempenho nas equipes em geral (embora não em equipes esportivas).

PONTO-CHAVE A relação entre coesão e desempenho parece ser circular; o sucesso no desempenho leva a maior coesão, que, por sua vez, leva a aumento do desempenho.

Outros fatores associados à coesão

Embora os pesquisadores tenham se concentrado predominantemente na relação entre coesão e desempenho, outros fatores potencialmente importantes também estão associados à coesão. Esta seção revisa alguns dos fatores mais tradicionais, e o quadro "Correlatos Adicionais de Coesão", na próxima página, destaca outros fatores.

Satisfação da equipe

Satisfação e coesão são bastante semelhantes, exceto pelo fato de que coesão diz respeito a grupos, enquanto satisfação é um construto individual. Embora pesquisadores tenham encontrado relações consistentemente fortes entre coesão e satisfação (p. ex., Widmeyer e Williams, 1991; Paradis e Loughead, 2012), dois modelos diferentes são usados para explicar a relação entre coesão, satisfação e desempenho.

Um modelo (A) postula uma relação circular, em que a coesão da equipe leva ao sucesso, que leva a sentimentos de satisfação, que tendem a fortalecer e a reforçar a coesão da equipe. O outro modelo (B) postula uma relação circular em que o sucesso do desempenho leva a maior coesão, que, por sua vez, leva a maior satisfação. Portanto, ambos os modelos sugerem que há, na verdade, relações entre satisfação, coesão e desempenho. Entretanto, o modelo A sugere que a coesão fortalece diretamente o desempenho, enquanto o modelo B afirma que o sucesso do desempenho leva à coesão. Seja como for, os líderes fazem bem em desenvolver a coesão do grupo, porque estar em um grupo coeso é gratificante e melhora o desempenho, indireta e diretamente.

Conformidade

A pesquisa psicológica demonstrou que quanto mais coeso o grupo, mais influência ele exerce sobre cada um de seus membros. Em um grupo muito coeso, os membros podem se sentir pressionados em relação a vestuário, corte de cabelo, hábitos de treino ou comportamento no jogo. Por exemplo, quando o Detroit Pistons ganhou títulos consecutivos da NBA em 1989 e 1990, os jogadores ficaram conhecidos como os *bad boys*, e a norma era jogar um basquetebol rude, duro, agressivo e intimidante. Principiantes e jogadores novos tinham que se adaptar a essa norma e estilo de basquetebol para se entrosarem com o time. Da mesma forma, as pessoas que frequentam academias de ginástica podem se sentir pressionadas a comprar roupas de ginástica da moda para não parecerem deslocadas.

Grupos altamente coesos demonstram maior conformidade à norma de produtividade do grupo do que os menos coesos. Assim, o melhor desempenho ocorre, quando a coesão e a norma de produtividade do grupo são altas, enquanto o pior desempenho ocorre quando a norma de produtividade do grupo é baixa, e a coesão, alta. Uma das razões de o Chicago Bulls ter sido tão bem-sucedido na década de 1990 foi que Michael Jordan e Scottie Pippen estabeleceram uma norma de produtividade do grupo tão alta que ajudou a elevar o nível das contribuições de seus companheiros de equipe para seu sucesso.

Adesão

Inúmeras pesquisas trataram da relação entre coesão e adesão em diversos grupos de exercícios. Um resumo deses achados (Paskevich e colaboradores (2001); Burke, Carron e Shapcott, 2008) concluiu que pessoas em aulas de ginástica que se sentem mais coesas (a) têm probabilidade de comparecer a mais aulas, (b) têm mais probabilidade de serem pontuais, (c) têm menos probabilidade de desistirem, (d) são mais resistentes a rupturas no grupo, (e) são mais propensas a ter afeto positivo relacionado ao exercício e (f) têm crenças de eficácia mais fortes com relação ao exercício. Além disso, essa relação positiva entre coesão e adesão parece permanecer constante independentemente da proporção entre líder-participante. Em essência, a coesão influenciou de maneira positiva a adesão em centros maiores de condicionamento físico (proporções maiores entre líder-participantes de exercícios) e em aulas menores em universidades (proporções menores entre líder-participantes de exercícios).

Apoio social

A pesquisa sobre o apoio social sugere uma relação positiva entre o apoio social que um indivíduo recebe e suas avaliações da coesão do grupo (Rees e Hardy, 2000). O apoio social dado por técnicos, por exemplo, foi positivamente relacionado à percepção dos atletas sobre coesão de tarefa dentro de equipes de futebol americano de escolas do ensino médio (Westre e Weiss, 1991), à coesão e à satisfação em equipes universitárias de basquetebol (Weiss e Friedrichs, 1986) e ao melhor desempenho em equipes universitárias de futebol americano (Garland e Barry, 1990).

PONTO-CHAVE Quanto mais coeso for um grupo, maior a influência que ele exerce sobre seus membros para que se ajustem às normas do grupo. Equipes com alta coesão podem resistir melhor a rupturas do que aquelas com menor coesão. As equipes que permanecem juntas por mais tempo tendem a ser mais coesas, o que leva a melhorias no desempenho. As aulas de ginástica com alta coesão de grupo têm menos desistências e menos atrasos do que aquelas com baixa coesão. Os instrutores podem ajudar a aumentar a coesão do grupo.

Ainda que para muitos o apoio social simplesmente signifique um tipo de apoio emocional, pesquisadores identificaram sete formas distintas de suporte social (Rosenfeld e Richman, 1997). Os estudiosos citados (ver

Capítulo 7) trouxeram várias sugestões para fomento dessas áreas de apoio social. Treinadores e instrutores devem compreender a importância do apoio social, bem como de que forma e quando usar os vários tipos desse apoio para intensificar a coesão grupal.

Estabilidade

A **estabilidade** refere-se tanto à taxa de rotatividade dos membros do grupo quanto ao tempo em que eles ficam juntos. Parece lógico que equipes que permanecem relativamente constantes por um certo período serão mais estáveis, coesas e bem-sucedidas. Carron e Hausenblas (1998) sugeriram que coesão e estabilidade de uma equipe têm uma relação circular. Ou seja, quanto mais tempo a equipe estiver junta, maior a probabilidade de que se desenvolva coesão, e, quanto mais coesa a equipe se tornar, menor a probabilidade de que seus membros queiram sair. Examinemos algumas pesquisas sobre o assunto.

Estudos de times de futebol americano e beisebol durante uma única temporada demonstraram que os times com menos mudanças de formação eram mais exitosos que aqueles com alterações constantes (Essing, 1970; Loy, 1970). Outro estudo tentou determinar se haveria um tempo ideal de duração de um mesmo conjunto de jogadores numa equipe para maximizar a coesão e o sucesso subsequente. Esse estudo mostrou que, na liga profissional de beisebol dos Estados Unidos, os times com uma meia-vida (definida como o tempo necessário para que a lista de titulares ficasse reduzida à metade) de cinco anos tinham alcançado o maior sucesso (Donnelly, Carron e Chelladurai, 1978).

Estudos mais recentes examinaram a relação entre coesão e resistência de um grupo esportivo à ruptura (como alterações nos funcionários ou conflitos internos) entre atletas de elite, atletas amadores e aulas de condicionamento físico. Brawley, Carron e Widemeyer (1988) compararam os grupos que mostraram coesão mais alta ou mais baixa em relação à percepção de resistência a rompimentos. Houve uma relação positiva confiável entre coesão e resistência de grupo à ruptura: os grupos com coesão maior mostraram uma resistência maior às rupturas que as equipes com mais baixa coesão. O estabelecimento de normas grupais positivas para a produtividade é uma forma de manter as pessoas trabalhando em conjunto, como uma unidade, ao longo do tempo.

Correlatos adicionais de coesão

Neste texto, destacamos alguns dos correlatos tradicionais de coesão, mas certas pesquisas (ver Carron e Eys [2012] e Martin et al. [2013] que trazem revisões) indicam que os fatores a seguir mencionados também têm relação com a coesão:

- *Situação do grupo.* Quanto mais alta a percepção que os atletas tiverem da coesão da tarefa, menos importância darão às recompensas e à conquista de posição.
- *Clareza e aceitação de papéis.* Há uma relação circular entre clareza e aceitação do papel e coesão de tarefa.
- *Eficácia coletiva.* Alta eficácia coletiva está relacionada a níveis mais altos de coesão de tarefa, e coesão de tarefa mais alta está correlacionada a níveis mais altos de coesão.
- *Normas do grupo.* Quando as expectativas normativas para certos comportamentos são fortes, a coesão também é forte.
- *Estilo de decisão.* Percepções de coesão mais fortes estão relacionadas a um estilo de decisão mais participativo.
- *Autoapresentação.* Preocupações com a autoapresentação reduzem-se à medida que a coesão do grupo aumenta (Divine, Munroe-Chandler e Loughead, 2013).
- *Sacrifício.* Os jogadores fazem mais sacrifícios pelo time quando a coesão é alta.
- *Autoimposição de desvantagem.* Os atletas envolvem-se em mais comportamentos de autoimposição de desvantagem (estratégias usadas para proteger a autoestima, como externar fracasso e internalizar sucesso) quando a coesão de tarefa é vista como alta.
- *Nível de habilidade.* Há uma relação entre coesão e desempenho ao longo de uma ampla faixa de habilidades e experiências atléticas, do ensino médio ao esporte profissional.
- *Ociosidade social.* Atletas em equipes com coesão mais alta têm menor probabilidade de pensar que os colegas de equipe possam praticar ociosidade social e menor probabilidade de ficarem socialmente ociosos.
- *Atribuições de responsabilidade.* Em equipes coesas bem-sucedidas, são utilizadas estratégias de atribuição para fortalecimento da equipe, como distribuição de créditos pelo sucesso e divisão da responsabilidade pelo fracasso.
- *Estado de ansiedade competitiva.* Atletas que perceberam sua ansiedade cognitiva ou somática como facilitadora têm níveis mais altos de coesão de tarefa (Eys, Hardy, Carron e Beauchamp, 2003).
- *Mentalização.* Equipes com coesão mais alta têm mais probabilidade de utilizar certos tipos de mentalização, como domínio cognitivo específico (foco em uma tarefa ou habilidade específica) e domínio motivacional geral (desenvolver a confiança; Hardy, Hall e Carron, 2003).
- *Resultados motivacionais.* Parece que a coesão grupal tem relação com resultados motivacionais de adaptação, como aumento do empenho, expectativas de sucesso e aumento da persistência (Gu, Solomon, Zhang e Xiang, 2011).
- *Paixão.* A paixão aumenta à medida que aumenta a coesão.

Entendendo o processo de desenvolvimento de uma equipe: percepções de técnicos experientes

Bloom, Stevens e Wickwire (2003) pesquisaram a formação de equipes a partir de um grupo de técnicos experientes. Os resultados revelaram vários temas:

- *Elementos fundamentais do desenvolvimento de equipe* – Os técnicos acreditavam que desenvolver uma equipe representava reunir um grupo de pessoas, estabelecer objetivos mútuos e unir os indivíduos para alcançar esses objetivos.
- *Ambiente de equipe* – Os técnicos enfatizaram que organização e planejamento dão consistência e estabilidade aos atletas, o que contribuia para um ambiente mais positivo, no qual o desenvolvimento da equipe poderia ocorrer.
- *Papel e características do técnico* – Os técnicos achavam que seu trabalho era facilitar, moderar e supervisionar a equipe para mantê-la na direção correta. Achavam que seu estilo de liderança era fundamental para o desenvolvimento da equipe, embora salientassem a importância do envolvimento dos atletas, e usavam analogias como "ser dono do próprio nariz".
- *Atividades de desenvolvimento de equipe* – Essas atividades podiam ser divididas nas mais sociais (p. ex., jantares da equipe), mais físicas (p. ex., corridas de 10 quilômetros, cursos de operações) e mais psicológicas (p. ex., identificar e discutir as variáveis necessárias para alcançar o sucesso, conhecer os colegas). Entretanto, não houve uma fórmula simples para desenvolver a unidade da equipe, porque isso dependia das crenças do técnico e de sua capacidade de calcular a atmosfera da equipe.
- *Relações entre talento, coesão e desempenho* – Os técnicos acreditavam que tanto a coesão como o talento dão importantes contribuições para o desempenho, embora discordassem ao definir qual tinha o maior efeito.

Objetivos do grupo

A maioria das pessoas acha que os indivíduos estabelecem os próprios objetivos. Em situações de grupo, porém, tal como ocorre com equipes esportivas ou com grupos de praticantes de exercícios, os objetivos costumam ser estabelecidos para o grupo como um todo. As metas de um grupo não são meramente a soma das metas pessoais de seus membros; são percepções compartilhadas que se referem a um estado desejável para o grupo como um todo. A pergunta é: que relação há entre os objetivos do grupo, a coesão e o desempenho? Um estudo sobre times de voleibol, hóquei, basquetebol e natação revelou o seguinte:

- Os membros que percebiam que seu time estava empenhado em estabelecer objetivos de grupo para competições tinham níveis mais elevados de coesão.
- Quanto mais alto o nível de satisfação com os objetivos do time, maior seu nível de coesão.
- Embora as percepções individuais de coesão no grupo mudassem durante a temporada, a coesão ainda estava relacionada à satisfação e a objetivos da equipe durante toda a temporada (Brawley et al., 1993).

Outros estudos (Widmeyer, Silva e Hardy, 1992; Widmeyer e Williams, 1991) mostraram que um objetivo de equipe declarado – justamente com sua aceitação – era a contribuição mais importante para coesão de tarefa e a segunda mais importante para coesão social. Além disso, a coesão do grupo aumentou à medida do aumento do compromisso com os objetivos, sua clareza e importância para os jogadores. E o fato de os indivíduos terem participado da elaboração dos objetivos da equipe ou do grupo também aumentou a coesão do grupo.

Como observação prática, os atletas que percebem que um objetivo de equipe os encoraja a aumentar o esforço e que praticam os exercícios selecionados para atingir aquele objetivo (como no voleibol, mover-se rapidamente de posições defensivas para ofensivas) provavelmente se sentirão satisfeitos com os objetivos de treinamento de suas equipes. Pode-se esperar que isso aconteça porque os membros da equipe recebem *feedback* de que os exercícios foram feitos corretamente (isto é, o objetivo foi alcançado) e que o empenho da equipe foi alto e que sua atenção estava centrada. Dessa forma, os objetivos do grupo podem aumentar seus sentimentos de unidade e coesão.

Widmeyer e Ducharme (1997) sugeriram as seguintes diretrizes para a instituição de um programa de estabelecimento de metas de uma equipe:

- Estabeleça primeiro objetivos de longo prazo que sejam específicos e desafiadores.
- Estabeleça caminhos claros para os objetivos de longo prazo por meio do uso de objetivos de curto prazo.
- Envolva todos os membros da equipe no estabelecimento de objetivos.
- Monitore cuidadosamente o progresso na direção dos objetivos da equipe.
- Recompense o progresso da equipe em direção aos objetivos.
- Incentive a eficácia coletiva no sentido de atingir o objetivo da equipe.

Estratégias para melhorar a coesão

Agora que os psicólogos do esporte entendem melhor a natureza da coesão de grupo e os fatores que ajudam a

aumentar a coesão e o subsequente desempenho, alguns pesquisadores começaram a se concentrar em intervenções específicas para aumentar a coesão em grupos de esporte e de exercício.

Ambientes de exercício

Com taxas de desistência de programas de exercícios formais em cerca de 50%, os pesquisadores analisaram formas de reduzir essa estatística desanimadora. Uma abordagem inovadora centrou-se na coesão como uma forma de aumentar as taxas de frequência (ver Paskevich et al., 2001, para uma revisão). Verificou-se que aqueles que desistem de programas de exercícios levam menos em conta a coesão de tarefa e a coesão social das aulas do que os que permanecem no programa (Carron e Spink, 1993; Spink e Carron, 1992, 1993). Além disso, os praticantes de exercícios com sentimentos de coesão mais elevados comparecem às aulas com mais regularidade e são mais pontuais do que aqueles com coesão mais baixa.

Em outro estudo inovador, os psicólogos do esporte tentaram desenvolver coesão em aulas de ginástica por meio de uma abordagem de equipe (Spink e Carron, 1993). Os instrutores foram treinados em estratégias de desenvolvimento de equipe, para aumentar a adesão, melhorando a coesão de grupo. Aprenderam que a diferenciação contribui para um senso de identidade, unidade e coesão de grupo. Alguns instrutores enfatizaram a distinção dando um nome para o grupo, criando uma camiseta para os membros ou distribuindo faixas reflexivas de cabeça. Suas turmas apresentaram níveis mais altos de coesão e desistências e atrasos significativamente menores do que as turmas que não foram expostas ao desenvolvimento de equipe. Isso sugere que a coesão é um ingrediente importante em ambientes de exercício, bem como em ambientes esportivos tradicionais. A Tabela 8.1 traz estratégias para incremento da coesão.

Para testar ainda mais os efeitos do desenvolvimento de equipe na coesão, Carron e Spink (1995) planejaram uma intervenção para turmas de ginástica pequenas e grandes. O programa de desenvolvimento de equipe realmente compensou o impacto negativo que o tamanho maior da turma pudesse ter sobre as percepções de coesão. Especificamente, não houve diferenças nas percepções de coesão entre os participantes de grupos de exercício pequenos (menos de 20 participantes) e grandes (mais de 40) que foram expostos a uma intervenção de desenvolvimento de equipe. Em suma, é possível manter um senso de coesão mesmo em grupos relativamente grandes, com a implementação de um programa adequado de desenvolvimento de equipe.

Ambientes esportivos

Outra pesquisa se concentrou no desenvolvimento de equipe em ambientes esportivos (Prapavessis, Carron e

TABELA 8.1 Estratégias específicas sugeridas por instrutores de academias para melhorar a coesão de grupos

Fator	Exemplos de estratégias de intervenção
Diferenciação	Crie um nome para o grupo. Crie uma camiseta do grupo. Distribua faixas de cabeça ou cordões de tênis coloridos. Crie cartazes e lemas para a turma.
Posições individuais	Divida o grupo em áreas por nível de condicionamento. Crie sinais para classificar partes do grupo. Use posições específicas de baixo, médio e alto impacto para os participantes. Deixe os participantes determinarem seus próprios locais e os encoraje a mantê-los durante todo o ano.
Normas do grupo	Faça os membros se apresentarem uns aos outros. Encoraje os membros a se tornarem amigos de condicionamento. Estabeleça o objetivo de perder peso juntos. Promova uma ética de trabalho inteligente como característica do grupo.
Sacrifícios individuais	Peça que duas ou três pessoas determinem o objetivo do dia. Peça que os frequentadores assíduos ajudem os novos. Peça que as pessoas que não estão preocupadas em perder peso façam um sacrifício pelo grupo em alguns dias (mais atividade aeróbica) e que as pessoas que querem perder peso também façam um sacrifício em outros dias (mais trabalho de musculação).
Interação e comunicação	Use atividades em duplas e faça os participantes se apresentarem. Apresente a pessoa à sua direita e à sua esquerda. Trabalhe em grupos de cinco e reveze, mostrando um movimento.

Adaptada, com permissão, de A. Carron e K. Spink, 1993, "Team building in an exercise setting", *The Sport Psychologist* 7(1):13.

Spink, 1997). Nesse caso, a intervenção começou com a participação dos técnicos de futebol masculino de elite em seminários, durante os intervalos entre as temporadas, nos quais eram estabelecidas estratégias específicas para implementar um programa de desenvolvimento de equipe. Os técnicos tornaram-se, então, agentes ativos no desenvolvimento de estratégias práticas para uso no programa de desenvolvimento de equipe. Especificamente, com base nos princípios resumidos na Tabela 8.2, os técnicos foram convidados a desenvolver técnicas e procedimentos aplicados que pudessem ser usados para a formação de equipes durante as seis semanas anteriores ao início da temporada. Embora os resultados não tenham mostrado diferenças significativas na coesão entre o programa de desenvolvimento de equipe e as condições de controle, os autores acreditaram que os técnicos nas condições de controle estavam usando muitas das estratégias da intervenção de coesão para aumentar a coesão de suas próprias equipes. Portanto, pesquisas futuras devem continuar a estudar como as intervenções de construção de uma equipe podem complementar o que os técnicos já fazem para incrementar a coesão.

No mesmo sentido, Carron e Eys (2012) e Loughead e Bloom (2012) deram sugestões de exercícios práticos que ajudaram a concretizar os princípios de construção de equipes (ver a Tabela 8.2). Eles incluem:

- *Normas grupais.* Fazer com que os elementos da equipe trabalhem em grupos pequenos para descreverem como um companheiro de equipe ideal reagiria a uma lista de situações hipotéticas embora realistas. A equipe como um todo depois discute e concorda com comportamentos inaceitáveis (p.ex., gritar com os companheiros, chegar tarde aos treinos) e aceitáveis. Por meio de reuniões e elaboração de uma decisão conjunta sobre normas de equipe aceitáveis, os jogadores entenderão melhor o que se espera deles na quadra e fora dela.
- *Papéis individuais.* Cada atleta, anonimamente, escreve "Quero [nome do jogador] em meu time porque…" em relação a todos na equipe. O treinador depois coleta e distribui as respostas aos atletas adequados. Isso ajuda cada um deles e entender a importância de seu papel particular na equipe.
- *Diferenciação.* Combinar uniformes com lemas de equipe é uma maneira fácil de unir o time e criar diferenciação. Viajarem juntos para competições também aumenta as interações entre atletas, aproximando-os e distinguindo-os de outros grupos.
- *Sacrifício individual.* Fazer com que um jogador de ataque tenha um papel mais defensivo, ou pedir que um capitão de equipe ou um veterano tente ser preceptor de um membro mais jovem ou mais novo na equipe.

TABELA 8.2 Princípios subordinados ao programa de desenvolvimento de equipe em um ambiente esportivo

Categorias	Princípio
	Estrutura da equipe
Clareza e aceitação de papéis	Quando os membros do grupo entendem claramente seus papéis no grupo, a coesão aumenta. Quando os membros do grupo estão satisfeitos e aceitam seus papéis no grupo, a coesão aumenta.
Liderança	Coesão de tarefa e coesão social no grupo são influenciadas pelo comportamento dos líderes da equipe. Um estilo de liderança participativo do técnico contribui para aumentar a coesão.
Conformidade aos padrões	A conformidade às normas sociais e de tarefa do grupo contribui para aumentar a coesão. As normas de grupo são altamente resistentes à mudança.
	Ambiente da equipe
União	Quando os membros do grupo são repetitivamente colocados em proximidade física estreita, os sentimentos de coesão aumentam.
Diferenciação	A diferenciação do grupo contribui para a sua coesão.
	Processos de equipe
Sacrifícios	Quando atletas com alta posição fazem sacrifícios pelo grupo, a coesão aumenta.
Metas e objetivos	Os objetivos de grupo estão mais fortemente associados com sucesso da equipe do que com objetivos individuais. A participação dos membros no estabelecimento do objetivo contribui para aumentar a coesão.
Cooperação	O comportamento cooperativo é superior ao individualista e ao competitivo para o desempenho individual e de grupo. O cooperativo é um comportamento que contribui para aumentar a coesão.

Adaptada, com permissão, de H. Prapavessis, A. Carron e K. Spink, 1997, "Team building in sport groups", *International Journal of Sport Psychology* 27:251-268.

- *Comunicação e interação.* Estabeleça um percurso pequeno com obstáculos usando cones. Separe os atletas em grupos pequenos e vende os olhos de todos exceto um em cada grupo. O atleta sem a venda direciona os companheiros através do caminho, usando apenas instruções verbais.

Uma abordagem exclusiva para incremento do ambiente de desempenho de equipes competitivas foi criada e implementada no futebol inglês (Pain e Harwood, 2008, 2009; Pain, Harwood e Mullen, 2012). Os autores ampliaram a definição de coesão, incluindo todo o ambiente de funcionamento dos times, com a interação treinador-atleta, questões organizacionais, atmosfera de equipe, comunicação, estabelecimento de metas e socialização do time. De importância especial foi envolver técnico e jogadores de modo reflexivo, para que analisassem o desempenho do jogo, o que levou a ideias valiosas sobre funcionamento de equipe. Esse tipo de pesquisa ativa, feita com atletas e técnicos, ao mesmo tempo em que, com cautela, leva em conta alterações reais potenciais na equipe durante uma temporada competitiva, é bastante promissor para psicólogos do esporte que atuam com equipes competitivas. Da mesma forma, Rovio, Arviven-Barrow, Weigand, Eskola e Lintuanen (2012) usaram um modelo de pesquisa ativa para construção de equipe no hóquei no gelo. Fizeram uso de perfil de desempenho, estabelecimento de metas individuais e de grupo, esclarecimento de papéis e normas de grupo nesse empenho de formar uma equipe. Essas pesquisas indicam que a construção de uma equipe exige uma variedade de métodos, pois eles interagem entre si e complementam-se.

Num estudo etnográfico de observação, Holt e Sparkes (2001) pesquisaram fatores associados ao desenvolvimento de coesão em um time de futebol durante uma temporada. Entrevistas aprofundadas e observações do participante (um dos pesquisadores estava na equipe) revelaram fatores associados ao desenvolvimento de coesão na metade e no final da temporada. Na metade da temporada, papéis claros e significativos, objetivos da equipe, comunicação e egoísmo ou sacrifício pessoal estavam mais fortemente relacionados à coesão. Por sua vez, ao final da temporada, os mesmos quatro fatores ainda estavam operantes, embora em graus variados. Isso demonstrou a natureza instável da coesão e o fato de que ela pode mudar significativamente no decorrer de uma temporada. Por exemplo, no time de futebol, havia considerável egoísmo na metade da temporada, mas, ao final, os jogadores estavam rotineiramente sacrificando seus melhores interesses pelo bem maior do time. Finalmente, um estudo recente com uma equipe de futebol universitário descobriu que conversas francas de grupo, partilhamento de informações, linhas de comunicação abertas e honestidade levaram a aumento dos sentimentos de coesão, além de aumento da confiança nos companheiros de equipe, com melhor desempenho geral (Pain e Harwood, 2009).

Aproveitando parte dessa pesquisa, Veach e May (2005) desenvolveram um modelo (MAPS: Mission, Assesment, Plan and Systematic Evaluation) para ajudar a orientar a formação de vários times esportivos.

- *Missão*: A missão ajuda a guiar os indivíduos da equipe na direção de objetivos mais altos voltados à equipe. Basicamente, ela é a filosofia que guia esses objetivos, que podem se concentrar em melhoria do desempenho, vitória, desenvolvimento moral, motivação intrínseca ou divertimento.
- *Levantamento de dados*: A identificação de pontos fortes da equipe e áreas a serem melhoradas pode ajudar os técnicos a desenvolver recursos, mudanças e processos que melhorarão o potencial da equipe para alcançar seus objetivos.
- *Plano*: Planos de ação para cada pessoa e para a equipe como um todo podem melhorar o esforço e o compromisso. Esses passos têm um consenso claro com comportamentos concretos, ações visadas e linhas de tempo específicas.
- *Avaliação sistemática*: A revisão periódica de todo o "mapa do caminho" e o exame de como os planos foram implementados e os objetivos alcançados dão à equipe um tempo para reflexão, rememoração e revisão.

Valores de equipe compartilhados: um pré-requisito à formação de uma equipe

A formação de equipe tornou-se uma técnica comum no esporte, nos negócios e no exército. Formar equipes costuma envolver a identificação de metas de equipe e de uma missão para ela. Mas antes da identificação das atividades e das metas de formação de uma equipe, seus valores precisam ser criados e compreendidos, já que eles esclarecem o caminho para o cumprimento das metas, sendo essenciais à construção de confiança entre jogadores e treinadores. Valores comuns de uma equipe podem incluir moralidade, trabalho de equipe, honestidade, cooperação, comunicação, vitórias, justiça e comprometimento. Saber que outros membros da equipe compartilham valores comuns leva a um compromisso de agir de acordo com eles, no campo e fora dele (Kramer e Lewicki, 2010).

Shoenfelt (2010) delineou um processo de cinco etapas para esclarecimento de metas:

- *Identifique metas da equipe.* Uma grande quantidade de evidências empíricas mostra que estabelecer metas

funciona para auxiliar os times a concretizarem seus objetivos. Os técnicos devem provocar a contribuição do atleta para identificar e depois desenvolver metas da equipe, uma vez que isso fomenta o compromisso de alcançar essas metas (Weinberg, 2010a).

- *Membros de uma equipe, individualmente, identificam valores potenciais da equipe.* Peça aos atletas que definam o termo *valores.* Os atletas depois discutem por que acham que cada valor tem importância para o time. Os técnicos devem ser os últimos a participar disso; assim, os atletas podem partilhar seus reais valores para a equipe sem a influência dos valores do técnico ou treinador.
- *Discussão da equipe de como os valores apoiam as metas da equipe.*Em seguida, a equipe como um todo debate esses valores e faz um inventário do número de vezes em que cada valor é mencionado. Valores entendidos como similares podem ser combinados num único. Comprometimento e responsabilidade, por exemplo, podem se combinar num único valor.
- *Chegue a um consenso quanto a não mais do que cinco a sete valores de equipe.* Por meio de muita discussão, saliente a importância de valores diferentes e, por consenso, escolha os cinco a sete mais importantes. Diferenças de opinião devem ser levadas em conta, com objetividade, para que todas as explicações relativas à importância de cada valor sejam levantadas.
- *Priorize valores de equipe.* Cada atleta depois confere pontos a cada um dos valores, de modo que os pontos de cada pessoa cheguem a 100. Os valores que recebem apenas alguns pontos são retirados da lista e os restantes são considerados centrais. A equipe deve debater como usar esses valores para ajudar a orientar o comportamento. Como uma etapa final, o técnico deve solicitar de cada atleta um comprometimento verbal com tais valores; esse compromisso público aos valores da equipe aumenta o nível de comprometimento. Esses valores centrais podem ser exibidos no vestiário, como lembrete.

Diretrizes para desenvolver a coesão de equipe

A coesão nem sempre melhora o desempenho do grupo, mas pode certamente criar um ambiente positivo que evoque interações positivas entre os membros do grupo. Nesse sentido, desenvolver a coesão da equipe requer compreender a experiência de cada atleta no time e revelar como eles podem investir pessoalmente na equipe, sentir-se satisfeitos com as contribuições que dão e sentir-se responsáveis pela coesão e sucesso desta (Schmidt, McGuire, Humphrey, Williams e Grawer, 2005). Psicólogos do esporte (tais como Anshel, 2012; Carron et al., 1997; Klinert et al., 2012; Yukelson, 1997) criaram diretrizes para desenvolver a coesão de grupo. De especial consideração é uma edição do *Journal of Applied Sport Psychology* (Hardy e Crace, 1997), dedicado ao desenvolvimento de equipe. Essas ideias são adequadas para ambientes de esporte competitivo, ensino e exercício.

O que os técnicos ou líderes podem fazer

Desde que a comunicação seja efetiva e aberta, técnicos e instrutores podem desenvolver a coesão de grupo de diversas formas. Abordaremos aqui o que os líderes podem fazer para ajudar a desenvolver coesão e o que os próprios participantes podem fazer.

Comunique-se eficazmente

Um verdadeiro líder de grupo ou equipe precisa criar um ambiente em que todos se sintam confortáveis para expressar pensamentos e sentimentos (veja o Capítulo 10 para mais dados sobre comunicação). Canais abertos de comunicação podem reduzir muitos problemas potenciais. Aqui, Terry Orlick (2000) descreve o papel central da comunicação na coesão do grupo:

> A harmonia se desenvolve quando você realmente escuta os outros e eles o escutam, quando você considera os sentimentos deles e eles consideram os seus, quando você aceita as diferenças deles e eles aceitam as suas e quando você os ajuda e eles o ajudam. (p. 200)

Formar uma equipe requer um clima de abertura, em que ventilar problemas e preocupações não seja apenas considerado apropriado, mas também encorajado. Uma técnica que Yukelson (1997) sugeriu para ajudar os indivíduos a comunicar e expressar os sentimentos de maneira positiva é conhecida como a fórmula DESC (do inglês *describe, express, specify, consequences*). Esta técnica consiste em descrever (a situação), expressar (sentimentos), especificar (mudanças que você quer que ocorram) e observar as consequências (o que esperar se não for alcançado um consenso).

Aos líderes cabe garantir que todos se unam e se comprometam com as metas do grupo, que incluem relações interpessoais melhoradas. Essa melhora é importante, já que o aumento da comunicação tem uma relação circular com o aumento de coesão grupal (Carron e Hausenblas, 1998). Com o aumento da comunicação sobre a tarefa e os tópicos sociais, surge a coesão. Assim, os membros do grupo ficam mais abertos

entre si, voluntariam-se mais, conversam mais e escutam melhor. O líder do grupo tem um papel central na integração do grupo numa unidade que se comunique de maneira franca e desempenhe com um sentimento de orgulho, excelência e identidade coletiva (Yukelson, 1993, 1997).

Explique os papéis individuais no sucesso da equipe

Os técnicos devem descrever claramente os papéis de cada um para os membros do grupo, salientando a importância do papel de cada jogador para o sucesso da equipe. Quanto mais membros perceberem seus papéis como sem importância, mais apática a equipe se tornará. Os técnicos devem explicar cuidadosamente a esses atletas quais são seus papéis na equipe e dar-lhes oportunidades de contribuir. Quando os jogadores entendem o que é exigido de seus companheiros, podem começar a desenvolver apoio e empatia. O técnico pode ajudar esse processo fazendo os jogadores observarem e registrarem os esforços dos companheiros em diferentes posições. Além disso, durante os treinos, o técnico pode designar um jogador para outra posição que não a sua habitual. Por exemplo, uma ponta no voleibol que está insatisfeita com os passes errados da levantadora poderia ser escalada para essa posição durante o treino. Dessa maneira, ela poderá ver o quanto é difícil colocar a bola exatamente no lugar certo para as pontas.

Desenvolva o orgulho nas subunidades

Em esportes em que existem subunidades naturalmente (como o futebol americano, o hóquei e o atletismo), os técnicos devem encorajar o orgulho nesses grupos. Os jogadores precisam do apoio dos companheiros, especialmente dos que jogam na mesma posição. Na década de 1980, os *linemen* do Washington Redskins chamavam a si mesmos de "os porcos" porque faziam todo o trabalho sujo. Sentiam orgulho desse nome e de sua contribuição para o sucesso global do time. E os *runing backs* e o *quarterback* realmente valorizavam as contribuições dos *linenen* – afinal, seu sucesso dependia do bom bloqueio dos "porcos".

Estabeleça metas de grupo desafiadoras

Estabelecer metas específicas e desafiadoras tem impacto positivo nos desempenhos individuais e de grupo (ver Capítulo 15). As metas estabelecem uma norma de produtividade alta e mantêm a equipe centrada no que precisa ser realizado. À medida que os jogadores as alcançam, devem ser encorajados a ter orgulho de suas realizações e a se empenhar em novas metas. Elas precisam ser claramente definidas para os jogadores a fim de fortalecer a coesão do grupo em suas buscas. Além disso, devem se basear mais no desempenho (relacionadas às capacidades dos jogadores) do que no resultado (relacionadas à vitória).

Será que formação de equipe funciona?

Em um artigo da *Sports Illustrated* (McCallum, 2001) intitulado "The Gang's All Here", a mensagem era que jogadores em programas de futebol americano universitário acreditam que a construção de equipes forma campeões. Atividades são criadas para unir os jogadores, levá-los a pensar como equipe, ajudá-los a encontrar seus líderes e construir uma base com que possam contar durante a temporada. Por exemplo, os jogadores da Lousiana State University participaram de seminários de *shotokan* (uma forma de caratê) para ajudar a desenvolver unidade de equipe e rapidez. Os jogadores de futebol americano da University of Illinois criaram uma liga de *softbol* apenas para jogadores de futebol americano para ajudar a desenvolver a unidade de equipe durante o verão. Os atacantes da University of Oregon comprimiram-se em grandes boias para flutuarem ao longo do Rio Willamette, como forma de ajudar a desenvolver a unidade de equipe. O elemento importante em todos esses exemplos é que tanto técnicos como jogadores estão usando atividades de construção de times para a criação de um vínculo mais próximo que tenha mais sucesso durante os jogos. No entanto, será que esse tipo de formação de equipe funciona?

Martin, Carron e Burke (2009) realizaram uma metanálise (análise estatística) de 17 estudos que pesquisaram a eficácia de atividades de formação de equipes. Os resultados revelaram que intervenções com esse fim tiveram um efeito positivo no desempenho. Para entusiasmar, tanto o técnico quanto o consultor em psicologia do esporte descobriram que intervenções para a construção de uma equipe funcionavam. A duração dessas intervenções parece ter importância: aquelas com duração de menos de duas semanas tiveram efeito mínimo, ao passo que as com duração além de duas semanas tiveram um efeito moderado. Os resultados também revelaram que as intervenções se concentraram (na ordem desde as de maior sucesso até as de menor sucesso) no estabelecimento de metas de equipe, relações interpessoais, experiências de aventura e um amplo conjunto de variáveis de tarefas capazes de incluir o desenvolvimento de uma estrutura de equipe (p.ex., papéis), ambiente (p.ex., desenvolvimento de diferenciação), ou processos (p.ex., cooperação). Contrariando a crença popular, as intervenções de formação de equipes causaram menos efeito nas equipes de esportes interativos (p.ex., basquetebol, futebol) e mais efeito em equipes de esportes individuais (p.ex., luta greco-romana, natação). Para concluir, as intervenções de formação de equipes não tiveram efeito na coesão de tarefa, tiveram um efeito positivo pequeno na coesão social e grandes efeitos positivos no desempenho e nas percepções de satisfação individual.

Encoraje a identidade de grupo

Um técnico ou líder pode encorajar a identidade de grupo encomendando jaquetas do time e programando, por exemplo, funções sociais, mas isso não deve interferir no desenvolvimento de identidade dos subgrupos. Ambos devem trabalhar de mãos dadas. Os grupos devem sentir-se especiais e, de alguma forma, diferentes de outros grupos.

Evite a formação de "panelinhas"

Se comparadas com subunidades, que são grupos de atletas trabalhando em uma posição ou tarefa semelhante, as "panelinhas" geralmente beneficiam apenas uns poucos atletas – à custa da alienação da maioria dos membros da equipe. Os jogadores costumam formar panelinhas quando a equipe está perdendo, quando suas necessidades não estão sendo satisfeitas ou quando os técnicos tratam os atletas de forma diferente, separando-os dos outros (como titulares *versus* reservas). As panelinhas tendem a ser desagregadoras numa equipe, e os técnicos devem logo esclarecer por que estão se formando e tomar providências para dissolvê-las. Mudar os companheiros de quarto nas viagens e encorajar funções de equipe são formas de combater a formação de panelinhas.

Evite a excessiva rotatividade de pessoal

O excesso de rotatividade de pessoal diminui a coesão e dificulta o estabelecimento de uma boa conexão entre os participantes. Naturalmente, times colegiais e universitários perdem todos os anos jogadores por causa das formaturas. Nesse caso, os veteranos deveriam ser convocados para ajudar a integrar os novos jogadores na equipe. Aqueles podem partilhar expectativas da equipe de forma calorosa, sincera e franca, fazendo os novatos se sentirem a vontade com sua nova equipe e os novos companheiros. Do mesmo modo, grupos de atividades físicas frequentemente têm rotatividade à medida que as pessoas vão desistindo; assim, é importante fazer os recém-chegados sentirem-se bem-vindos e também parte desses grupos.

Realize reuniões periódicas de equipe

Durante toda a temporada, os técnicos devem realizar encontros de equipe para permitir que sentimentos positivos e negativos sejam honesta, franca e construtivamente expressos. Uma equipe só pode resolver seus conflitos internos, mobilizar seus recursos e tomar atitudes inteligentes se dispuser de meios para levantar dados da eficácia desses esforços pela própria experiência. As equipes podem conversar sobre aprender com os erros, redefinir objetivos e manter um bom espírito esportivo.

Se não houver problemas ou questões particulares, e o objetivo for simplesmente aumentar o sentimento de coesão, pode ser adequada uma técnica conhecida como "revelações de grupo" (Yukelson, 1997). Os participantes conversam sobre indivíduos e equipes que mais admiram, adicionando os atributos e as características que contri-

Modelo de desenvolvimento de equipe

Numa tentativa de orientar técnicos, professores e instrutores, Carron e colaboradores (Carron e Spink, 1993; Prapavessis et al., 1997; Spink e Carron, 1993) criaram um modelo de formação de equipe que foi implementado com sucesso em ambientes de esporte e exercício. Esse modelo de processo em quatro estágios usa um psicólogo do esporte nos três primeiros estágios em um formato de seminário; então, no Estágio 4, técnicos ou líderes aplicam as estratégias do seminário aos membros de seu grupo. Esse trabalho original foi adaptado e ampliado por Paradis e Martin (2012).

1. *Estágio introdutório.* É apresentada uma breve visão geral dos benefícios da coesão de grupo, enfatizando-se a relação entre coesão e adesão ao exercício (grupo de exercícios) e percepções de coesão e dinâmicas de equipe aumentadas (equipes esportivas).
2. *Estágio conceitual.* É apresentado um modelo conceitual, com a coesão de grupo sendo consequência de condições em três categorias: o ambiente, a estrutura e os processos do grupo. Fatores específicos de cada categoria podem diferir de uma situação para outra, porque a importância dos processos fundamentais do grupo é diferente entre os grupos. Por exemplo, aceitação e clareza do papel são fatores importantes em esportes de equipe, mas não em grupos de exercícios. Alguns dos aspectos fundamentais no desenvolvimento de equipe durante o estágio conceitual são apresentados na Tabela 8.2. Finalmente, são apresentadas aos técnicos ou líderes generalizações baseadas em pesquisas que apoiam a intervenção para o desenvolvimento de equipes.
3. *Estágio prático.* Técnicos ou líderes tentam gerar o máximo possível de estratégias específicas em uma sessão de debate de ideias interativo (*brainstorming*), as quais serão usadas no desenvolvimento de equipe em seus grupos. Exemplos de algumas das estratégias trazidas por instrutores de ginástica são apresentados na Tabela 8.1. É desejável que técnicos ou líderes criem estratégias de intervenção específicas, porque eles têm personalidades e preferências diferentes – e a natureza dos grupos também difere (Loughead e Bloom, 2012). Uma estratégia de intervenção que pode ser eficaz para um grupo pode não funcionar para outro.
4. *Estágio de intervenção.* Estratégias específicas de formação de equipe são apresentadas pelos técnicos às suas respectivas equipes ou grupos de exercício. Assistentes treinados devem monitorar as sessões de desenvolvimento de equipe semanalmente para garantir que as estratégias estão sendo implementadas.

buem para o sucesso desses indivíduos e grupos. Então, pede-se que os participantes compartilhem coisas que admiram entre si e o que eles aprenderam com os colegas.

Reforce a eficácia da equipe

Uma pesquisa recente (Heuze, Bosselut e Thomas, 2007) indica que se concentrar no desenvolvimento da eficiência da equipe logo no começo da temporada pode ter uma influência positiva no desenvolvimento de um tipo de coesão (atração individual para o grupo-tarefa) mais tarde na temporada. Basicamente, o desenvolvimento de competência coletiva (em especial nas equipes que exigem integração e coordenação, como no futebol americano, no voleibol e no basquetebol) é capaz de aumentar os sentimentos dos jogadores em relação a seu envolvimento pessoal na produtividade e objetivos da equipe. Exemplificando, estratégias criadas para formar ou manter crenças dos atletas sobre a eficácia de seu time devem ser estimuladas. Isso pode assumir as formas de treino e instrução da equipe, ênfase nas contribuições dos jogadores para o empenho da equipe ou ajuda aos jogadores para que se ajudem mutuamente e cooperem num clima que envolva a tarefa, com foco mais no autoaperfeiçoamento que em, simplesmente, na vitória.

Conheça o clima da equipe

Em qualquer organização formal, existe uma rede interpessoal e informal que pode afetar enormemente seu funcionamento. Um técnico ou líder deve identificar os membros da equipe que apresentam alto prestígio interpessoal e posição no grupo. Essas pessoas podem ser os elos de comunicação entre o pessoal de treinamento e os jogadores, ajudando a fornecer ao técnico e aos atletas os veículos para expressar ideias, opiniões e sentimentos em relação ao que está acontecendo na equipe. Por exemplo, o Conselho de Jogadores, implementado na Penn State University (Yukelson, 1997), mantém regularmente encontros programados no café da manhã ou no almoço com líderes de equipe e representantes de cada classe (como calouros, veteranos) ou subgrupo (como ataque, defesa, equipes especiais). Esses encontros ajudam a manter o técnico informado sobre as atitudes, os desejos e os sentimentos predominantes no grupo.

Conheça seus atletas – incentive a revelação pessoal

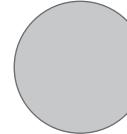
Uma forma de saber mais sobre os participantes é levantar valores individuais (como nível, realização, saúde e atividade, criatividade, família, preocupação com os outros, independência), pois os valores são determinantes básicos de comportamento. Crace e Hardy (1997) apresentaram um modelo para ajudar os líderes a reconhecerem e entenderem os valores individuais dentro de seus grupos. Esse levantamento, usando o Inventário de Valores de Vida (Crace e Brown, 1996), permite que técnicos e líderes (a) aumentem sua percepção das características individuais de um ponto de vista de valores, (b)

Exercícios de formação de equipes

Agora que você conhece o modelo de formação de equipe e as perspectivas dos técnicos a respeito, apresentamos alguns exercícios práticos (Vealey, 2005):

- *Esperança e medo.* No início da temporada, cartões de um fichário são distribuídos, e os jogadores (e possivelmente os técnicos) escrevem nos dois lados do cartão algo que esperam para a próxima temporada e um medo que têm em relação a ela. Os cartões são recolhidos e redistribuídos aleatoriamente, e os jogadores leem a esperança e o medo em seus cartões para iniciarem um debate.
- *Para a equipe pensar.* Capitães e outras lideranças da equipe elaboram perguntas que gerem discussão sobre cultura, coesão e valores da equipe. Alguns exemplos de perguntas incluem "Se você pudesse alterar alguma coisa em relação aos treinos, o que seria?", "Se o técnico discursasse no banquete de final de ano, o que você gostaria que fosse dito?", "Que comportamentos ou atitudes exibidas por outros atletas mais te impressionam?" e "Eu gostaria de ser conhecido como o tipo de atleta que…".
- *Você realmente me conhece?* O objetivo é ajudar os jogadores a se conhecerem. Eles escrevem algo pouco comum (ou desconhecido) sobre si mesmos, ou inventam algo sobre si mesmos. Cada um lê seu enunciado. Os membros da equipe votam se o que foi lido é verdadeiro ou falso e recebem um ponto se acertaram ou perdem um ponto se erraram.
- *Compromisso de revezamento com ovos.* Formam-se pares com os membros da equipe. Um membro de cada par é informado de que a atividade é uma competição cuja meta é vencer os demais pares. O outro membro de cada par é informado de que deve concluir a tarefa com um mínimo de comprometimento, não deve se esforçar demais e deve cometer erros frequentes, mas não deve deixar que o companheiro saiba que está tentando fracassar. A cada parceiro é dada uma colher. O primeiro parceiro sobe um aclive com um ovo na colher por trás do corpo, transferindo depois o ovo ao segundo parceiro, que continua até a linha de chegada. Após a tarefa, os parceiros "responsáveis" devem dizer como se sentiram quando os parceiros não se esforçaram muito na atividade, e, aos parceiros "não comprometidos" é perguntado o que sentiram ao deixarem os companheiros na mão. A todos os membros da equipe depois é indagado algo sobre a comunicação entre os parceiros durante a atividade, formas pelas quais conseguem evitar que jogadores na equipe não sejam comprometidos e formas de intervir se os colegas de equipe começam a mostrar baixos níveis de comprometimento.

entendam os valores predominantes do grupo, (c) identifiquem os fatores que promovem a coesão do grupo e nela interferem, de um ponto de vista de valores e (d) desenvolvam intervenções e estratégias para melhorar o respeito mútuo e a coesão subsequente.

Conhecer e entender os papéis, as visões, os motivos e as necessidades dos outros membros é um dos elementos importantes do processo de desenvolvimento de equipe. Dunn e Holt (2004) examinaram respostas subjetivas de jogadores de hóquei a uma atividade de revelações pessoais e desenvolvimento de formação de equipe com partilhamento mútuo. Antes de uma partida pelo campeonato nacional, os jogadores se reuniram e foram solicitados a revelar alguma coisa pessoal que ajudaria a definir seu caráter, motivações e desejos. Os participantes descreveram esses encontros como emocionalmente intensos e, às vezes, uma experiência de vida significativa. Alguns benefícios percebidos pelos participantes dos encontros incluíram maior entendimento de si mesmo e dos outros, coesão aumentada e maior confiança em si mesmo e nos companheiros. Portanto, a revelação pessoal e a troca mútua parecem oferecer inúmeros benefícios no desenvolvimento de segurança, coesão e confiança nos companheiros.

VEJA A Atividade 8.1 (em inglês) irá ajudá-lo a entender os fatores capazes de ajudar na construção da coesão grupal.

O que os membros do grupo podem fazer

Até agora nossas orientações visaram aos técnicos e aos líderes. Mas a unidade da equipe não é apenas responsabilidade do técnico – os membros do grupo também podem promover a coesão da equipe. Eis algumas formas de promover a melhoria da comunicação e construir uma unidade forte e coesa:

- *Conhecer os membros do grupo*. Quanto melhor os membros da equipe se conhecerem, mais fácil é aceitar diferenças individuais. Os indivíduos devem en-

Fomentar um sentimento de unidade de equipe no início da temporada pode levar a uma melhor coesão de grupo à medida que a temporada se desenvolve.

Obstáculos à coesão de grupo

- Choque de personalidades no grupo
- Conflito de tarefas ou de papéis sociais entre membros do grupo
- Ruptura na comunicação entre membros do grupo ou entre o líder e os membros do grupo
- Um ou mais membros lutando por poder
- Frequente rotatividade de membros do grupo
- Discordância sobre metas e objetivos do grupo

contrar um tempo para conhecer seus companheiros, especialmente os novos membros.

- *Ajudar os membros do grupo sempre que possível*. Ser uma equipe significa que os indivíduos são mutuamente interdependentes. Ajudar uns aos outros cria espírito de equipe e une os companheiros. Por exemplo: se uma companheira de equipe está tendo problemas com lances livres no basquetebol, você pode se oferecer para ajudá-la, especialmente se for competente nesse aspecto do jogo.
- *Oferecer reforço positivo aos membros do grupo*. Apoiar os companheiros, em vez de ser negativo e crítico, é meio caminho para o desenvolvimento de confiança e apoio. Os membros da equipe devem ser especialmente sensíveis, positivos e construtivos quando um companheiro está passando por uma adversidade. A ajuda e o apoio dados a esse jogador também ajudam a equipe.
- *Ser responsável*. Os membros do grupo não devem ter o hábito de culpar os outros por maus desempenhos. Trocar acusações não serve a nenhum propósito. Quando as coisas não vão bem, os jogadores devem buscar mudanças positivas e construtivas e voltar ao caminho certo.
- *Comunicar-se honesta e abertamente com o técnico ou líder*. Os membros da equipe devem se comunicar com o técnico aberta e honestamente. Os elementos da equipe devem garantir que o técnico receba informações exatas sobre o que está ocorrendo na equipe. Quanto melhor todos se entenderem, maiores as chances de sucesso e harmonia da equipe.
- *Resolver conflitos imediatamente*. Se um membro da equipe tiver uma queixa ou um conflito com o técnico ou um companheiro, ele deve tomar a iniciativa para resolver a situação e aliviar a tensão. Os jogadores não devem apenas reclamar e ventilar os sentimentos. Jogadores e técnicos devem reagir imediatamente ao problema para que não se acumulem sentimentos negativos a ponto de, mais tarde, ocorrer uma explosão.
- *Dar 100% de esforço o tempo todo*. Esforçar-se, especialmente nos treinos, ajuda a unir a equipe. Dedicação e compromisso são contagiosos. Dar um bom exemplo geralmente tem um impacto positivo sobre a unidade da equipe.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Defina coesão de tarefa e coesão social.**
   Ao medirem a coesão, os pesquisadores verificaram que ela é multidimensional e envolve coesão de tarefa e coesão social. A coesão de uma equipe é um processo dinâmico refletido na tendência do grupo a se unir na busca de metas e objetivos. A coesão de tarefa refere-se ao trabalho em conjunto para atingir objetivos, enquanto a coesão social refere-se à atração interpessoal entre os membros da equipe.
2. **Descreva o modelo conceitual de coesão.**
   O modelo de coesão de Carron indica que quatro áreas afetam o desenvolvimento da coesão: fatores ambientais (tamanho da equipe, bolsas de estudo), pessoais (motivação, antecedentes sociais), equipe (normas da equipe, estabilidade da equipe) e liderança (estilo de liderança, metas do líder). É importante observar que esses fatores não existem isolados; eles interagem para afetarem tanto a coesão de tarefa como a coesão social.
3. **Discuta como a coesão é medida.**
   Coesão é tradicionalmente medida por meio de questionários simples. Entretanto, instrumentos mais recentes, como o Questionário de Ambiente de Grupo, levam em consideração a natureza multidimensional da coesão. Além dos questionários, podem ser usados sociogramas para enfocar especificamente os aspectos sociais da coesão numa equipe ou grupo.
4. **Entenda a relação coesão-desempenho.**
   Pesquisadores examinam a relação entre coesão e desempenho no esporte há mais de 30 anos. Entretanto, essa relação é complexa, e seu estudo deve envolver três fatores: (a) medição de coesão, (b) tipo de tarefa e (c) direção da causalidade. Tanto a coesão de tarefa como a coesão social e tarefas interativas e coativas estão associadas a efeitos positivos sobre o desempenho. Além disso, a relação coesão-desempenho parece ser circular. O sucesso da equipe aumenta a coesão, o que, por sua vez, leva ao sucesso.
5. **Entenda melhor os fatores associados à coesão.**
   Coesão está positivamente relacionada com outros construtos importantes, como satisfação, conformidade, apoio social, metas do grupo e estabilidade. Além disso, foi demonstrado que ela está relacionada com aceitação de papel, condição do grupo, estilo de tomada de decisão, sexo, eficácia coletiva, normas do grupo, capacidade e experiência, mentalização e autoimposição de desvantagem. É importante considerar esse conhecimento quando técnicos, professores e instrutores desejam aumentar a coesão em suas equipes ou grupos.

6. **Identifique as diretrizes para desenvolver a coesão de uma equipe.**
Os pesquisadores desenvolveram e descreveram recentemente intervenções para aumentar a coesão de tarefa e a coesão social em situações de esporte e exercícios. Entretanto, os membros do grupo, bem como técnicos ou líderes, devem assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento da coesão no grupo.

TERMOS-CHAVE

coesão
atratividade do grupo
controle dos meios
coesão de tarefa
coesão social
fatores ambientais
fatores pessoais
fatores de liderança
fatores de equipe
sociograma
esportes interativos
esportes coativos
formação de equipe
direção da causalidade
estabilidade

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Discuta as definições de coesão, incluindo a diferença entre coesão de tarefa e coesão social.
2. Discuta como a medição da coesão se desenvolveu por meio da aplicação de questionários.
3. Os achados na literatura científica sobre a relação coesão-desempenho são inconsistentes. Explique se ou como os tipos de instrumentos usados para medir esses dois fatores e as demandas da tarefa afetaram essa relação.
4. A coesão leva à vitória ou a vitória leva à coesão? Com base em pesquisas, discuta essa indagação e suas implicações para os técnicos.
5. Embora os pesquisadores tenham se concentrado na relação coesão-desempenho, a coesão parece estar relacionada a diversas outras variáveis potencialmente importantes. Discuta a relação da coesão com quatro outros fatores além do desempenho.
6. Explique como a coesão está relacionada ao apoio social. Discorra sobre três tipos de apoio social e como você os desenvolveria para aumentar a coesão de grupo.
7. Embora costume ser entendido como trabalho de um técnico desenvolver a coesão de suas equipes, os atletas também podem ajudar nesse processo. Se você fosse atleta de uma equipe sem coesão, o que poderia fazer para desenvolver unidade nesta equipe?
8. Descreva o modelo conceitual usado para estabelecer intervenções de formação de equipes em ambientes de esporte e exercício, indicando exemplos específicos para cada um dos quatro estágios.
9. Como você poderia aumentar a coesão de grupo entre participantes de aulas de condicionamento físico?
10. Debata a eficácia de exercícios de formação de equipes, incluindo as variáveis que influenciam a eficácia dessas atividades.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você é o novo técnico de um time escolar de ensino médio que teve muitas desavenças e lutas internas na temporada passada. Usando as diretrizes fornecidas neste capítulo, discuta o que você faria antes da temporada e ao longo dela para desenvolver coesão de tarefa e coesão social e identifique valores de equipe em seu time de atletas. Embase seu plano com pesquisas, quando apropriado.
2. Você é um professor de educação física novato e quer entender melhor as relações pessoais entre seus alunos a fim de poder maximizar suas estratégias de ensino. Você acredita que um sociograma pode ser uma boa forma de alcançar esse objetivo. Explique como um sociograma pode ajudá-lo a entender a atração interpessoal e a coesão de sua classe. Desenhe um sociograma hipotético de sua classe (limitado a 15 pessoas) e explique as informações que ele lhe proporciona quanto ao desenvolvimento de coesão.
3. Você é convidado a desenvolver um programa para uma YMCA local para ajudar seus técnicos a desenvolverem maior coesão entre os jogadores, o que tem sido um problema. Use o modelo conceitual de coesão de Carron, que se concentra em quatro antecedentes principais de coesão, para explicar que tipo de programa você desenvolveria e que informações daria a esses técnicos.

9

Liderança

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir liderança e descrever as diferenças entre líderes e dirigentes
2. Entender as abordagens de traço, comportamental, situacional e interacional para o estudo da liderança
3. Explicar o modelo de mediação cognitiva de liderança
4. Explicar o modelo multidimensional de liderança no esporte
5. Discutir pesquisas que analisam a liderança em ambientes esportivos
6. Discutir os quatro componentes da liderança eficaz

Quem pode esquecer as inúmeras recuperações nos minutos finais do Chicago Bulls, lideradas por Michael Jordan, que resultaram em seis campeonatos da NBA? Ou a série final da Copa Stanley de hóquei, em 1994, quando os Rangers foram conduzidos por seu capitão, Mark Messier, ao seu primeiro título em 54 anos? No mundo dos esportes, técnicos como John Wooden, Tara VanDerveer, Pat Summitt, Bill Parcells, Mike Krzyzewski e Joe Torre e jogadores como Rebecca Lobo, Kevin Garnett, Peyton Manning e Lisa Fernandez demonstraram grande capacidade de liderança. Embora não tão visíveis ao público, grandes líderes surgem também em ambientes de educação física, condicionamento físico e atletismo, frequentemente alcançando objetivos de prática profissional e aumentando a eficiência de todos os envolvidos. É fácil pensar em pessoas que são grandes líderes, mas difícil determinar o que as torna líderes. Milhares de estudos sobre liderança foram publicados, e os pesquisadores ainda analisam os fatores associados à verdadeira liderança. Comecemos discutindo o que é liderança e o que os líderes realmente fazem.

Definição de liderança

Liderança é "o processo pelo qual um indivíduo influencia um grupo de indivíduos para o alcance de uma meta comum" (Northouse, 2010, p. 3). O processo de influenciar costuma envolver a facilitação da motivação nos outros, em que o líder se concentra em levar as pessoas a colaborarem na busca de uma meta comum (Vroom e Jago, 2007). O professor de gerenciamento e organização Warren Bennis (2007) afirma que líderes modernos exemplares criam um sentido de missão para o grupo, motivam os outros a se unirem a eles na busca dessa missão, criam uma arquitetura social para que os seguidores atuem, geram otimismo e confiança nos seguidores, desenvolvem outras lideranças no grupo e alcançam resultados. A ênfase, hoje em dia, também é dada a um entendimento melhor de liderança como um processo social complexo, por meio do exame da interação entre o líder, os seguidores, o líder e díades de seguidores e o contexto em que se dá a liderança (Eberly, Johnson, Hernandez e Avolio, 2013). No esporte e no exercício, as dimensões da liderança também incluem tomar decisões, motivar os participantes, oferecer *feedback*, estabelecer relações interpessoais e dirigir o grupo ou a equipe com confiança.

Um líder sabe para onde o grupo ou a equipe está indo e fornece o rumo e os recursos para ajudá-lo a chegar lá. Técnicos que são bons líderes fornecem não apenas uma visão daquilo pelo que se luta, mas também a estrutura, a motivação e o apoio cotidianos para transformar a visão em realidade. Técnicos, professores e especialistas em condicionamento físico são líderes que buscam dar a cada participante o máximo de oportunidades para alcançar o sucesso. Lideranças exitosas também tentam garantir que o sucesso individual contribua para o sucesso da equipe.

Diferenças entre líderes e dirigentes

Um dirigente costuma se preocupar com planejamento, organização, programação, orçamento, pessoal e contratações. Embora os líderes frequentemente desempenhem essas mesmas funções (ou as deleguem a outros), também

agem de outras formas fundamentais. Eles oferecem, entre outras coisas, uma visão que é útil para determinar o rumo que a organização ou a equipe segue, incluindo suas metas e objetivos. Tentam fornecer os recursos e o apoio para que o trabalho seja feito. Muitos técnicos se tornam excelentes dirigentes à medida que assumem operações que mantêm as coisas funcionando bem, embora isso seja diferente de oferecer a liderança necessária para que jogadores e equipes cresçam e amadureçam. De acordo com Martens (1987a), "Muitas equipes são excessivamente dirigidas e malconduzidas" (p. 33).

PONTO-CHAVE O dirigente cuida de questões como programação, orçamento e organização, enquanto o líder preocupa-se mais com a direção de uma organização, incluindo suas metas e objetivos.

Dois métodos para escolher líderes

Geralmente, líderes e técnicos são escolhidos por alguém com autoridade. Nesses casos, são chamados de **líderes determinados**. Por exemplo, nas academias de ginástica, os donos escolhem os gerentes e, nas escolas, o diretor escolhe os professores. Da mesma forma, em esportes universitários, o diretor de esportes normalmente seleciona os técnicos. Às vezes, entretanto, os líderes simplesmente surgem do grupo e assumem seu lugar, tal como acontece com capitães e técnicos de equipes de clubes. Eles são chamados de **líderes emergentes**. Muitos líderes que surgem são mais eficientes que os líderes indicados, pois têm o respeito e o apoio da equipe ou dos membros do grupo. Provavelmente têm habilidades de liderança especiais, muita experiência ou elevada capacidade em determinado esporte ou exercício. Seja como for, os líderes normalmente exercem duas funções: garantir que as demandas da organização sejam satisfeitas para que o grupo alcance seus objetivos e assegurar que as necessidades dos membros do grupo sejam satisfeitas.

Pesquisadores tentaram identificar habilidades de liderança na esperança de prever e selecionar as pessoas com mais probabilidade de se tornarem líderes. Eles também investigaram se determinados fatores em uma situação produzem liderança efetiva e se um ambiente pode ser estruturado para melhor desenvolver capacidades de liderança. Na próxima seção, revisaremos as primeiras pesquisas sobre liderança organizacional, bem como os estudos que que este tema estimulou em ambientes esportivos. Também discutiremos como os psicólogos do esporte estudam a eficácia da liderança, incluindo as abordagens de traço, comportamental, situacional e interacional.

Abordagens ao estudo da liderança

Ao longo dos anos, inúmeros tipos diferentes de abordagem foram adotados por pesquisadores para estudo da liderança. A abordagem de traço, com foco na consistência individual, foi a primeira a dominar a literatura. Ela foi seguida pela abordagem comportamental, concentrada nos comportamentos. Uma terceira abordagem defendia que a liderança dependia mais de características da situação que do próprio líder. Finalmente, essas três abordagens foram combinadas na perspectiva interacional, a que domina para o estudo da liderança atualmente.

Abordagem de traço

Na década de 1920, os pesquisadores tentaram determinar quais características ou traços de personalidade eram comuns a grandes líderes nos negócios e na indústria. Achavam que os **traços de liderança** eram disposições de personalidade relativamente estáveis, tais como inteligência, assertividade, independência e autoconfiança. Os proponentes da teoria do traço afirmavam que líderes bem-sucedidos têm certas características de personalidade indicativas da possibilidade de se tornarem líderes, independentemente da situação em que se encontram. Isso significaria, por exemplo, que LeBron James seria um grande líder não apenas na quadra de basquetebol, mas também em outros esportes e áreas da vida, como negócios e assuntos comunitários. Ou que Winston Churchill, Gandhi ou Martin Luther King Jr. tinham características de personalidade semelhantes que ajudariam a torná-los líderes reais.

A abordagem de traço perdeu a simpatia após a Segunda Guerra Mundial, quando Stogdill (1948) revisou mais de 100 estudos de liderança da teoria do traço e encontrou apenas uns poucos traços consistentes de personalidade. Embora certos traços pudessem ser úteis para um líder, eles certamente não eram fundamentais para uma liderança bem-sucedida. Visto que traços de liderança comuns entre técnicos, instrutores e atletas não foram encontrados, poucas pesquisas esportivas utilizam hoje a abordagem de traço à teoria de liderança. Isso não significa, entretanto, que traços e atributos de um líder não sejam importantes para determinar uma verdadeira liderança; pesquisas mais recentes mostram que características permanentes têm importância (em especial, quando combinadas entre si), mas não são universais, devendo ser consideradas à luz da situação (Zaccaro, 2007).

PONTO-CHAVE Os líderes apresentam uma variedade de traços de personalidade. Não há traços específicos que tornem um líder bem-sucedido.

Liderança entre iguais no esporte

Muitos pesquisadores estudaram lideranças de companheiros nos esportes, concentrando-se por vezes em líderes emergentes e, outras vezes, em líderes escolhidos, como os capitães de equipe. Esses pesquisadores identificaram antecedentes de liderança entre iguais, papéis e responsabilidades de capitães de equipe e consequências dessa liderança. Achados importantes dessas pesquisas incluem:

- Quando comparados aos colegas de time, líderes entre iguais parecem ter competência percebida, maior simpatia dos colegas, comportamentos sociais positivos e motivação intrínseca (Price e Weiss, 2011). Caracterizam-se por atitudes positivas, capacidade de controle das emoções, ética no trabalho e sólidas habilidades de comunicação (Dupuis, Bloom e Loughead, 2006).
- A liderança entre iguais tem uma relação positiva com uma quantidade de resultados importantes da equipe, como aumento da coesão de tarefa e social e eficácia coletiva (Price e Weiss, 2013).
- Ao examinar os mesmos times, liderança entre iguais e liderança do técnico parecem associadas a resultados semelhantes e diferentes. Exemplificando, a liderança do técnico parece ser um prognosticador mais forte de resultados individuais dos atletas (p.ex., satisfação, competência percebida), ao passo que a liderança entre iguais exibe uma relação mais forte com a coesão da equipe (Price e Weiss, 2013).
- Os técnicos sentem que a liderança entre iguais não é responsabilidade apenas de capitães de equipe. Todos os membros da equipe devem, ocasionalmente, liderar (Bucci, Bloom, Loughead e Caron, 2012).
- Quando líderes entre iguais "inspiram, motivam, fomentam a criatividade, resolvem problemas e usam recompensas condicionadas com frequência", os colegas de time relatam gostar mais do jogo, ter mais interesse na aprendizagem de novas habilidades e estar motivados a buscar tarefas desafiadoras (Price e Weiss, 2013, p. 272).
- Ainda que os técnicos desejem a liderança de seus capitães, proporcionam pouco treinamento nisso (Voelker, Gould e Crawford, 2011).
- Os deveres dos capitães costumam incluir atividades da organização, estabelecimento de exemplo, motivação e encorajamento dos companheiros, exibição de positividade, facilitação das relações, oferecimento de apoio e acompanhamento de colegas de equipe, dando retorno, manifestando-se oralmente, cumprindo regras da equipe e confrontando companheiros que não as respeitam, ajudando no preparo mental dos colegas de equipe (Voelker et al., 2011).
- Os aspectos mais difíceis da atividade de capitão incluem a responsabilidade e o compromisso, o trato com os outros, as expectativas que acompanham o papel de capitão, a neutralidade constante ao lidar com aspectos dos companheiros, a manutenção da compostura, a permanência dentro dos limites, o sentimento de isolamento e o equilíbrio dos papéis (Voelker et al., 2011).
- Técnicos de sucesso no desenvolvimento de habilidades de capitão foram mais proativos em seus métodos e fizeram coisas como realização de treino formal de liderança (p.ex., conferências, oficinas e cursos), ajudaram os capitães a desenvolverem boas habilidades de comunicação, deram retorno aos capitães sobre sua liderança e ofereceram material de leitura sobre o assunto (Gould, Voelker e Griffes, 2013).
- Erros cometidos por técnicos na formação de capitães incluem dar muita ou pouca responsabilidade, usar práticas insatisfatórias para a escolha de capitães, não se comunicar suficientemente com seus capitães, fracassar ao reforçar e educar os capitães, ter relações ineficazes com os capitães e fazer pressupostos acerca do que os capitães conhecem sobre liderança (Gould et al., 2013).

Abordagem comportamental

Em seguida, os pesquisadores concentraram-se em descobrir comportamentos universais de líderes eficientes (ou seja, o que fazem). Esses *behavioristas* afirmavam que qualquer um poderia se tornar líder simplesmente aprendendo os comportamentos de outros líderes eficazes. Portanto, diferentemente da teoria do traço, a abordagem comportamental defende que líderes são feitos, não nascem prontos.

Liderança pelo exemplo

Era o quinto jogo das finais de 1997 da NBA, entre o Chicago Bulls e o Utah Jazz, e a série estava empatada em 2 a 2. O Utah vencera os dois últimos jogos em casa e estava novamente jogando em casa, onde o time estava invicto nos *play-offs*. Michael Jordan, que muitos consideram o maior jogador de basquetebol de todos os tempos, estava doente, com um vírus intestinal e permanecera de cama o dia todo em razão de fraqueza. Parecia doente na quadra, e cada um de seus movimentos parecia feito com muito esforço. Mas, de algum modo, ele conseguiu conservar a energia e concentrar-se no que tinha que fazer para vencer. Milagrosamente, não apenas marcou 38 pontos, como ainda acertou o arremesso de três pontos fundamental para vencer o jogo. O Chicago foi adiante para vencer o campeonato em seis jogos em casa. Michael Jordan foi eleito o melhor jogador das finais. Seu companheiro Scottie Pippen comentou o desempenho de Jordan: "O que você viu aqui esta noite foi uma inacreditável demonstração de coragem e liderança. Michael é o líder do time e levou todos com ele. Liderou pelo exemplo, e seu desejo de vencer e ser o melhor contagiou todos nós".

Comportamentos de liderança em ambientes não esportivos

Para descrever como líderes de organizações não esportivas (comerciais, militares, educacionais e governamentais) se comportam ou realizam seus trabalhos, pesquisadores da Ohio State University desenvolveram o Questionário de Descrição de Comportamento do Líder (Leader Behavior Description Questionnaire, LBDQ). Usando o questionário, os pesquisadores descobriram que a maior parte do que os líderes fazem se enquadra em duas categorias: **consideração** e **estrutura inicial**. A consideração refere-se a amizade, confiança mútua, respeito e afetividade entre o líder e os subordinados. Já a estrutura inicial refere-se a estabelecimento de regras e regulamentos, canais de comunicação, métodos de procedimento e padrões bem definidos de organização para atingir metas e objetivos. Essas duas categorias são diferentes, mas compatíveis. Por exemplo, líderes bem-sucedidos tendem a ter escore alto tanto em consideração como em estrutura inicial (Blake e Moulton, 1994). Alguns pesquisadores afirmam que é difícil uma pessoa exibir uma forte preocupação com os demais e com a produtividade ao mesmo tempo. Um exemplo dessa abordagem no esporte seria um técnico principal forte em estrutura inicial que contrata um técnico-assistente forte em consideração (geralmente um técnico mais jovem, capaz de relacionar-se melhor com os jogadores).

PONTO-CHAVE Líderes bem-sucedidos tendem a ter escore alto tanto em estrutura inicial como em consideração.

Comportamentos de liderança no esporte

Uma abordagem ao estudo da liderança em ambientes esportivos e de exercício enfoca comportamentos específicos dessas situações. O ex-técnico da UCLA John Wooden, uma lenda no basquetebol, venceu de forma inédita dez campeonatos de basquetebol da NCAA (National Collegiate Athletic Association). Ele treinou, entre outros, os excepcionais Kareem Abdul-Jabbar e Bill Walton. Qual era seu segredo?

Tharp e Gallimore (1976) procuraram identificar comportamentos de liderança do técnico Wooden, usando a técnica de registro de eventos. Nesse registro, o pesquisador lista vários comportamentos típicos dos técnicos e então anota quando e com que frequência esses comportamentos ocorrem. Usando essa técnica durante 30 horas de observação, Tharp e Gallimore identificaram dez categorias de comportamento que Wooden exibia. A maior parte de seus comportamentos envolvia dar instruções (o que fazer e como fazer); Wooden também encorajava frequentemente a intensidade e o esforço. Em suas comunicações, por exemplo, passou cerca de 50% do tempo com instruções verbais, 12,7% incentivando os jogadores a intensificarem a instrução, 8% corrigindo e instruindo novamente, 6,9% elogiando e encorajando e 6,6% em simples declarações de desagrado (isto é, repreendendo). Esse foco na instrução e na transmissão de informação, em vez de elogiar o bom desempenho e repreender pelos erros, é coerente com a pesquisa de treinamento contemporânea (Gilbert, 2002; Gilbert e Trudel, 2004).

Ao estudar Wooden, os pesquisadores observaram que suas demonstrações raramente duravam mais de cinco segundos, mas eram tão claras que deixavam uma imagem na memória, quase como o resumo de um livro. Finalmente, embora extremamente bem-sucedido, Wooden enfatizava o esforço em vez da vitória, indicando que o mais importante é fazer o melhor possível, porque isso é tudo que você pode fazer.

PONTO-CHAVE O técnico Wooden centrava seu treinamento em dizer aos jogadores o que fazer e como fazer. Conseguia isso por meio de demonstrações breves que modelavam o comportamento correto.

Refletindo sobre esse estudo clássico, Gallimore e Tharp (2004) repetiram a análise de seus dados e conduziram algumas entrevistas adicionais. A seguir, alguns de seus achados e interpretações principais:

- O planejamento apurado e diligente está por trás de carga de informação intensa, economia de conversa e organização do treino.
- Wooden considerava que dar instruções por meio de informação era uma abordagem positiva ao treinamento.
- Os reservas recebiam mais elogios do que os titulares.
- As sete leis do aprendizado, de acordo com Wooden, são explicação, demonstração, imitação, repetição, repetição, repetição e repetição.
- Ser um modelo exemplar era um dos objetivos da filosofia de ensino de Wooden.

Bloom, Crumpton e Anderson (1999) reproduziram essa pesquisa clássica por meio de observação dos comportamentos de treinamento do técnico de basquetebol Jerry Tarkanian, que foi um técnico muito bem-sucedido, ainda que não desfrute da reputação de ensino de John Wooden. Entretanto, os pesquisadores encontraram resultados semelhantes. A instrução (repartida em instrução tática, técnica e geral) respondia por aproximadamente 55% dos comportamentos de treinamento. Elogio e encorajamento (13%) e incentivos (16%) eram

os outros comportamentos de treinamento mais frequentemente exibidos, apontando para um foco definido no comportamento de treinamento positivo.

A partir de uma abordagem diferente, Cote, Salmela e Russell (1995) pesquisaram o comportamento de 17 técnicos de ginástica de elite usando uma entrevista qualitativa. Os comportamentos mostrados com maior frequência por esses técnicos de elite foram a) oferecimento de um ambiente de apoio mediante o retorno positivo, b) oferecimento de instruções técnicas relativas ao aperfeiçoamento dos atletas, c) ensino de habilidades mentais, como lidar com o estresse, d) oferecimento de oportunidades de estímulo às exigências mentais e técnicas da competição, e) oferecimento de treinamento manual para garantir segurança e f) ênfase no condicionamento para assegurar a prontidão física.

Tanto os estudos de observação de John Wooden como os de Jerry Tarkanian e as entrevistas de técnicos de ginástica de elite mostraram uma confiança em *feedback* de apoio, técnico, corretivo para ajudar os atletas a melhorarem. De uma perspectiva comportamental, a chave para fornecer liderança efetiva no esporte é concentrar-se no positivo e, ao mesmo tempo, dar *feedback* e instrução técnica claros.

Finalmente, Loughead e Hardy (2005) compararam comportamentos de liderança de técnicos com comportamentos de liderança de atletas companheiros (como capitães formais, líderes informais). Levantamento de dados de uma ampla gama de atletas em 15 equipes revelou que técnicos e atletas-líderes tendiam a exibir diferentes tipos de comportamentos de liderança. Os atletas estudados perceberam que os técnicos exibiam mais comportamentos de treinamento, instrução e autocráticos, ao passo que os líderes entre iguais foram vistos como exibindo mais comportamentos de apoio social, *feedback* positivo e democráticos do que os técnicos. Os atletas acreditavam que aproximadamente 25% dos companheiros de equipe serviam como líderes dos companheiros; logo, viam outros, além dos capitães formais, atuando em papéis de liderança.

Abordagem situacional

Na década de 1970, surgiu uma terceira abordagem à liderança. Reagindo às abordagens de traço e comportamental à liderança, Perrow (1970) defendeu que as características de um líder não eram tão importantes como se costumava pensar. Uma real liderança dependia muito mais das características da situação que dos traços e comportamentos dos líderes nessa situação. Tal argumento baseou-se em evidências de que líderes organizacionais comumente tinham menos poder do que o imaginado pelas pessoas, que as diferenças entre candidatos que se tornavam líderes eram reduzidas pela seleção e que as diferenças entre os líderes eram negadas por exigências situacionais (Vroom e Jago, 2007).

Embora uns poucos pesquisadores contemporâneos da liderança endossem a abordagem situacional em si e por si mesma, ela foi importante para facilitar nosso entendimento de liderança, pois mostrou que aspectos situacionais têm importante influência no sucesso de um líder. Muito frequentemente as pessoas se enquadram na ideia do campeão heroico de liderança e pressupõem que a eficácia de um líder é totalmente impulsionada por seus traços e comportamentos. Constitui erro grave o não reconhecimento das influências situacionais na liderança.

Desenvolvimento de liderança pelo esporte

Muitas pessoas afirmam que o esporte pode formar líderes, mas ninguém pesquisou exatamente como isso pode ocorrer. Entretanto, um interessante artigo de Wright e Côté (2003) concentrou-se nas várias atividades de atletas líderes e nas influências dos outros no desenvolvimento de sua liderança. Quatro componentes centrais eram a base do desenvolvimento de liderança por meio do esporte:

- Desenvolvimento de alta habilidade
- Uma sólida ética de trabalho
- Ter bom entrosamento com as pessoas
- Vasto conhecimento tático

Esses princípios eram desenvolvidos principalmente pelo *feedback* e por interações com pais, técnicos e colegas. Algumas dessas influências mais importantes incluem:

- Os novos jogadores se entrosavam com os colegas mais antigos por meio de competições cada vez mais desafiadoras.
- Os pais orientavam os atletas em questões esportivas cognitivas e tomada de decisão complexas.
- Os técnicos indicavam atletas para posições de liderança (em parte devido ao alto nível de habilidade).
- Os jogadores mantinham bom relacionamento com colegas e ganhavam sua confiança.
- Os pais apoiavam o envolvimento e as atividades esportivas (por meio de apoio financeiro, encorajamento e apoio moral).
- Os técnicos forneciam um excelente ambiente de treinamento para ajudar a desenvolver as habilidades.

Abordagem interacional

As abordagens de traço e comportamental enfatizam fatores pessoais acima de considerações sobre a interação entre as pessoas e seus problemas situacionais (ver Capítulo 2). Muitos pesquisadores em psicologia industrial e geral propuseram modelos interacionais de liderança (ver Horn [1993, 2002] e Hackman e Wageman [2007] para revisões da literatura). Após revisar as pesquisas sobre liderança, Vroom e Jago (2007) concluíram que "a maior parte dos cientistas sociais interessados em liderança abandonaram, atualmente, o debate entre pessoa ou situação em favor de uma busca por um conjunto de conceitos capazes de lidar tanto com as diferenças nas situações quanto com as diferenças nos líderes" (p. 20). Essas teorias interacionais têm implicações importantes para a liderança eficaz em ambientes de esporte e exercício.

- Conforme vimos, nenhum conjunto de características assegura uma liderança bem-sucedida. Os pesquisadores acreditam que grandes líderes tiveram em comum traços de personalidade apropriados a papéis de liderança e diferentes dos traços de papéis de não liderança. Entretanto, os líderes não foram previstos somente por seus traços de personalidade. As pesquisas mais recentes também mostram que alguns traços estão abertos a mudanças, interagindo de formas complexas com fatores situacionais (Zaccaro, 2007).
- Estilos ou comportamentos reais de liderança ajustam-se à situação específica e aos atletas nela envolvidos. Por exemplo, Horn, Bloom, Berghund e Packard (2011) descobriram que atletas universitários com elevado traço de ansiedade somático e alta motivação autodeterminada preferiam treinadores mais democráticos no estilo de liderar, que oferecessem grandes quantidades de treino, apoio social e retorno positivo e informativo. Por sua vez, atletas bastante desmotivados preferiam técnicos menos autocráticos no estilo de liderança e que dessem grandes quantidades de retorno voltado à punição. Sem dúvida, então, atletas diferentes querem tipos diferentes de liderança dos treinadores.
- Estilos de liderança podem ser mudados. Se você ouvir alguém dizer "Algumas pessoas simplesmente têm exatamente o necessário", não acredite. Técnicos e outros líderes podem alterar seus estilos e comportamentos para adaptar-se às demandas de uma situação. Exemplificando, discutimos dois estilos de liderança e como podem mudar para se ajustar a uma situação. **Líderes orientados ao relacionamento** desenvolvem relações interpessoais, mantêm linhas abertas de comunicação, mantêm interações sociais positivas e asseguram que todos estejam envolvidos e se sentindo bem. Seu estilo é análogo à função de consideração antes descrita. Por sua vez, **líderes orientados à tarefa** trabalham principalmente para realizar a tarefa e alcançar seus objetivos. Seu estilo é análogo à função de estrutura inicial antes descrita.

Zuma Press/Icon SMI

Quais traços fizeram de David Stern, comissário da NBA por três décadas (1984-2014), um verdadeiro líder?

PONTO-CHAVE Um líder orientado ao relacionamento concentra-se em desenvolver e manter bons relacionamentos interpessoais; já um líder orientado à tarefa concentra-se em estabelecer metas e garantir que o trabalho seja feito.

As pessoas podem mudar de um estilo orientado ao relacionamento para um estilo orientado à tarefa e vice-versa, dependendo da situação. De acordo com a pesquisa de Fiedler (1967), de desenvolvimento do **modelo de contingência** de liderança, a eficácia da liderança depende igualmente do estilo de interação do líder com o grupo e da conveniência da situação. Especificamente, Fiedler afirmava que um líder orientado à tarefa é mais eficiente em situações ou muito favoráveis ou muito desfavoráveis; já um líder orientado ao relacionamento é mais eficiente em situações moderadamente favoráveis. Uma professora de educação física de uma escola da periferia que carece de instalações, liderança e apoio da comunidade pode ter que ser muito orientada à tarefa, porque sua situação pode ser vista como muito desfavorável. Garantir que o trabalho seja feito e estabelecer metas se sobreporia ao desenvolvimento de relações interpessoais positivas. Por outro lado, uma professora de educação física de uma escola de classe média baixa cujas instalações são pobres, mas com bom apoio da comunidade (situação moderadamente favorável), pode ser mais eficiente sendo uma líder orientada ao relacionamento. Portanto, profissionais do esporte e do exercício precisam ser flexíveis nos estilos de liderança, adaptando-os para satisfazer às demandas da situação. Se um técnico se sente mais confortável com um estilo de liderança do que com outro, deve procurar situações em que seu estilo seja mais eficaz.

Jogadores altamente qualificados já são normalmente orientados à tarefa, e os técnicos com um estilo mais orientado ao relacionamento parecem funcionar melhor com esses jogadores. Em contraste, jogadores menos qualificados necessitam de mais instrução contínua e *feedback*, e um técnico orientado à tarefa seria mais adequado para eles. Isso não significa que indivíduos menos qualificados não necessitem de um técnico que se preocupa com eles, que tenha empatia, ou que participantes mais qualificados não necessitem de *feedback* e instrução específicos. Trata-se do que o técnico enfatizará.

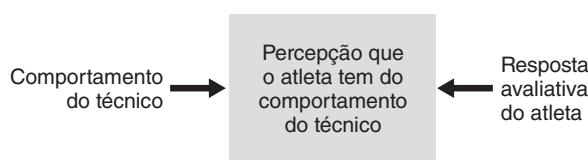
PONTO-CHAVE A eficácia do estilo de liderança de um indivíduo deriva de sua adaptação à situação.

Gerry Faust era um dos mais vitoriosos técnicos de times de futebol americano de escolas de ensino médio dos Estados Unidos, quando se tornou técnico principal da University of Notre Dame. Faust não conseguiu manter o padrão de vitórias da Notre Dame e foi demitido após várias temporadas. Após treinar jogadores do ensino médio, talvez ele não tenha alterado seu comportamento de treinamento para ajustar-se ao nível de maturidade de atletas universitários. Especificamente, como técnico de alunos do ensino médio, pode ter necessitado de uma abordagem orientada ao relacionamento para conseguir dos atletas seu melhor desempenho, crescimento pessoal e desenvolvimento. Entretanto, as práticas de esporte tradicionais enfatizam comportamentos autocráticos quando se chega à universidade, o que pode ter sido a ruína do técnico Faust.

Finalmente, um estudo que levantou dados sobre técnicos especialistas com um programa exitoso na universidade, descobriu que fatores pessoais e situacionais foram essenciais para que esses técnicos construíssem um programa de sucesso (Vallee e Bloom, 2005). Os temas comuns que surgiram incluíam atributos do técnico (como comprometimento com o ensino, conhecimento), crescimento individual (como estabelecimento de ambiente seguro e positivo para ensinar habilidades vitais e fortalecer os atletas), habilidades organizacionais (como planejamento, tarefas administrativas) e visões (como objetivos e rumo do programa). Além disso, foi enfatizado que os técnicos tinham de levar em conta a situação para determinar qual comportamento ou estilo de liderança poderia funcionar melhor.

Abordagens interacionais orientadas à liderança no esporte

Com base nos comentários anteriores, é evidente que, para o desenvolvimento de modelos de liderança, é necessário levar em consideração tanto as pessoas como os fatores ambientais. Nesse sentido, foram desenvolvidas duas abordagens interacionais específicas ao esporte para fornecer orientação e rumo ao estudo de liderança no esporte.

Modelo de liderança de mediação cognitiva

Smoll e Smith (1989) propuseram um modelo teórico de comportamento de liderança que enfatiza a relação entre as variáveis situacional, cognitiva, comportamental e diferenças individuais. Os pesquisadores incorporaram uma abordagem situacional ao comportamento de liderança, afirmando que os comportamentos de treinamento variam em função de fatores situacionais do contexto esportivo (tais como nível de competição, tipo de esporte). Entretanto, esses autores também afir-

maram que "um modelo de liderança verdadeiramente abrangente requer que sejam considerados não apenas os fatores situacionais e os comportamentos manifestos, mas também os processos cognitivos e as diferenças individuais (personalidade), que medeiam a relação entre antecedentes, comportamentos do líder e resultados" (Smoll e Smith, 1989, p. 1532). Em seu modelo, afirmam que os efeitos dos comportamentos dos líderes são uma função de suas características pessoais, que são mediadas não apenas por fatores situacionais, mas também pelo significado que os atletas atribuem a tais comportamentos de instrução. Basicamente, as atitudes dos jogadores em relação a seus técnicos e à experiência esportiva são influenciadas por sua percepção e lembrança dos comportamentos dos técnicos. A Figura 9.1 exibe esse modelo de mediação, em que as percepções que os jogadores têm dos comportamentos do técnico são mediadoras do efeito dos comportamentos do técnico nas reações do jogador. Entretanto, todo esse processo é afetado por fatores situacionais e por diferenças individuais entre técnico e jogador. Para avaliar objetivamente o comportamento real dos técnicos em situações naturais de campo, desenvolveu-se o Coaching Behavior Assessment System (CBAS – Sistema de Avalação do Comportamento de Treinamento). Com esse sistema, diversos observadores cuidadosamente treinados registram em gravações de áudio as situações em que os comportamentos ocorreram. Esses comportamentos revelam-se ou reativos ou espontâneos (ver "Categorias de Comportamento do Técnico Segundo o Sistema de Avaliação de Comportamento de Treinamento"). **Comportamentos reativos** são respostas a um comportamento específico do jogador, como quando um técnico o instrui após um erro. **Comportamentos espontâneos**, por outro lado, são iniciados pelo técnico. Por exemplo, um técnico pode gritar palavras de encorajamento para seus jogadores enquanto se deslocam no campo.

Outros estudos utilizaram o CBAS para avaliar comportamentos de treinamento específicos e o modo como influenciam atletas jovens. Esses comportamentos referem-se, em geral, a um estilo de liderança que enfatiza uma abordagem positiva ao treinamento. Aproximadamente dois terços de todos os comportamentos de treinamento observados revelaram-se positivos, enquadrando-se nas categorias de:

- reforço positivo ("Você realmente fez milagres naquela bola no chão. Continue assim."),
- instrução técnica geral ("No golfe, mantenha a cabeça baixa ao fazer sua tacada."),
- encorajamento geral ("Continue assim!").

Além disso, os jogadores demonstram maior autoestima ao final de uma temporada quando jogam para técnicos que usam com frequência encorajamento e reforço condicionados ao erro. Eles avaliam seus companheiros de equipe e seu esporte mais positivamente quando jogam para técnicos que usam uma grande quantidade de instrução técnica geral. Em um estudo, jogadores com autoestima baixa (fator pessoal) que tinham técnicos apoiadores e instrutivos (fator situacional) expressavam o mais alto nível de atração por eles, enquanto jogadores com autoestima baixa, com técnicos menos apoiadores e instrutivos, expressavam menos atração por eles. Inversamente, jogadores com autoestima elevada não eram influenciados no mesmo grau por variações no nível de apoio e instrução de seus técnicos. Em suma, tem importância especial que os treinadores apoiem os jovens com autoestima baixa para maximizar as experiências positivas potenciais do esporte competitivo (Barnett, Smoll e Smith, 1992).

FIGURA 9.1 Modelo de liderança de mediação cognitiva.

Alguns técnicos aprenderam essa abordagem positiva ao treinamento de atletas jovens comparecendo a um seminário com foco em como se comunicar positivamente com esses atletas (Smith, Smoll e Curtis, 1979). O objetivo do seminário era ensinar os técnicos a aumentarem seus comportamentos positivos e a diminuírem os negativos em 25%. Conforme evidenciado por resultados ao final da temporada, os atletas mais jovens que jogaram para esses técnicos relataram gostar mais dos companheiros, acreditar que seus técnicos conheciam mais, classificar melhor os técnicos como professores, ter um desejo maior de jogar novamente no ano seguinte, além de mostrarem níveis mais altos de satisfação comparados a outros jogadores jovens cujos técnicos não participaram do seminário. Basicamente, esse estudo estabeleceu uma relação direta entre comportamentos de treinamento e reações avaliativas dos jogadores. Smith e colaboradores concluíram que "programas de treinamento designados a ajudar técnicos, professores e outros adultos que ocupam papéis de liderança a criarem um ambiente positivo e apoiador podem influenciar o desenvolvimento da personalidade das crianças de maneira positiva" (p. 74).

De acordo com os resultados de outro estudo (Barnett et al., 1992), os jogadores da Liga Juvenil (Little League) cujos técnicos compareceram a um seminário com fins de facilitar uma interação positiva entre técnico e atleta tiveram uma taxa de desistência de 5% durante a temporada seguinte, enquanto um grupo-controle de jogadores

Categorias de comportamento do técnico segundo o sistema de avaliação de comportamento de treinamento

CLASSE I. COMPORTAMENTOS REATIVOS

Respostas a desempenho desejável

- *Reforço* – Uma reação positiva, recompensadora (verbal ou não verbal) a uma boa jogada ou esforço
- *Ausência de reforço* – Falha em responder a um bom desempenho

Respostas a erros

- *Encorajamento condicionado ao erro* – Encorajamento após um erro
- *Instrução técnica condicionada ao erro* – Instrução ou demonstração a um jogador de como corrigir um erro que ele cometeu
- *Punição* – Uma reação negativa, verbal ou não verbal, após um erro
- *Instrução técnica punitiva* – Instrução técnica após um erro, dada de maneira punitiva ou hostil
- *Desconsideração de erros* – Falha em reagir ao erro de um jogador

Resposta a maus comportamentos

- *Manter o controle* – Reações planejadas para restaurar ou manter a ordem entre os membros da equipe

CLASSE II. COMPORTAMENTOS ESPONTÂNEOS

Relacionados ao jogo

- *Instrução técnica geral* – Instrução espontânea em técnicas e estratégias do esporte (não após um erro)
- *Encorajamento geral* – Encorajamento espontâneo que não se segue a um erro
- *Organização* – Comportamento administrativo que estabelece o estágio de jogo, atribuindo deveres e responsabilidades

Irrelevante ao jogo

- *Comunicação geral* – Interações com jogadores não relacionadas ao jogo

Adaptado de F. Smoll e R. Smith, 1980, Psychologically-oriented coach training programs. Design, implementation and assessment. Em *Psychology of motor behavior and sport – 1979,* editado por C. Nadeau et al. (Champaign, IL: Human Kinetics), 115. Mediante permissão de R. Smith.

teve uma taxa de desistência de 29%. Não surpreende, portanto, que a facilitação de interações positivas entre técnicos e atletas jovens não somente garante que os atletas apreciem mais a experiência e desenvolvam autoestima positiva, mas também os mantenha envolvidos e participando do esporte. Baseados em seu programa de pesquisa extensivo, Smith e Smoll (1996, 1997) desenvolveram diretrizes de liderança para o treinamento de atletas jovens (veja o quadro "Diretrizes Comportamentais para os Técnicos", na próxima página).

Modelo multidimensional de liderança no esporte

Outro modelo interacional desenvolvido especificamente para atividade esportiva ou física é o **modelo multidimensional de liderança no esporte** (Chelladurai, 1978, 1990, 2007). Semelhante ao modelo de Smith e Smoll discutido anteriormente, o de Chelladurai postula que a eficiência do líder esportivo variará, dependendo das características dos atletas e dos limites da situação (ver Figura 9.2).

Conforme Chelladurai, a satisfação e o desempenho de um atleta (Quadro 7 na figura) dependem de três tipos de comportamento do líder: comportamentos requeridos (Quadro 4), reais (Quadro 5) e preferidos (Quadro 6). A situação (Quadro 1), o líder (Quadro 2) e os membros (Quadro 3) levam a esses três tipos de comportamento; por isso, são chamados de antecedentes.

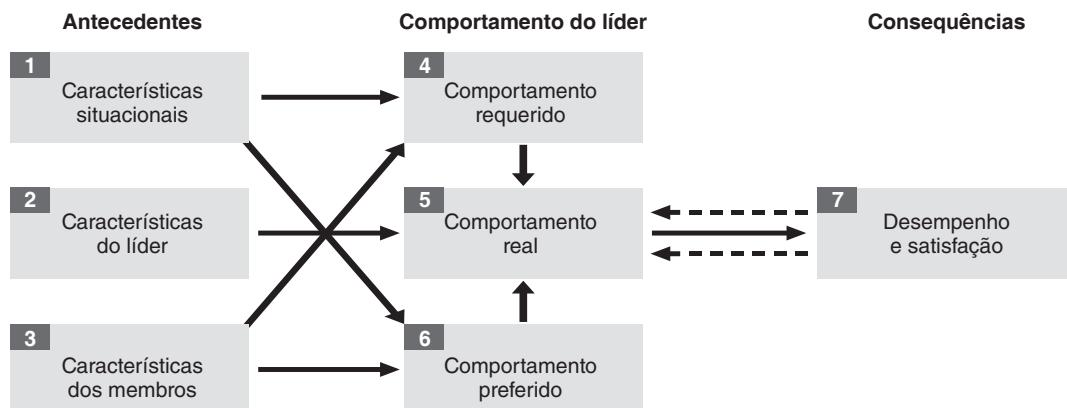
Se colocarmos esse modelo em termos interacionais, as características do líder (como idade, experiência, estilo de treinamento, personalidade) compõem os fatores pessoais, enquanto as características situacionais e as características dos membros (como idade, capacidade, sexo) são os fatores situacionais. Horn (2002) propôs que o contexto sociocultural (como as normas do grupo) e o clima organizacional (como o nível competitivo, orientado ao processo *versus* ao resultado) são dois fatores situacionais importantes que influenciam as expectativas e os valores do líder e que, então, afetarão seu comportamento. Enquanto Chelladurai defendia a existência de uma ligação direta entre essas condições antecedentes e o comportamento do líder, Horn defendia que essas condições antecedentes influenciam as expectativas e os valores do líder, que, por sua vez, influenciam seus comportamentos.

Chelladurai postulou que um resultado positivo é mais provável se os três aspectos do comportamento do líder estiverem de acordo. Se o líder se comporta adequadamente para a situação em particular e se esses comportamentos se ajustam às preferências dos mem-

Diretrizes comportamentais para os técnicos

Baseados em 25 anos de pesquisa, Smoll e Smith (2001) forneceram algumas diretrizes para o treinamento de atletas jovens:

- Forneça reforço imediatamente após comportamentos positivos e reforce o esforço tanto quanto os resultados.
- Encoraje e corrija imediatamente após os erros. Enfatize o que o atleta fez bem, e não o que ele fez mal.
- Não puna atletas após eles cometerem um erro. O medo do fracasso é reduzido se você trabalhar para diminuir o medo da punição.
- Não dê *feedback* corretivo de maneira hostil, degradante ou ríspida, porque isso provavelmente aumentará a frustração e o ressentimento.
- Mantenha a ordem estabelecendo expectativas claras. Use reforço positivo para fortalecer comportamentos corretos em vez de punir comportamentos incorretos.
- Não critique ou ameace os atletas para prevenir o caos.
- Use o encorajamento seletivamente para que seja significativo.
- Encoraje o esforço, mas não exija resultados.
- Ofereça instrução técnica de maneira clara e sucinta e demonstre como realizar a habilidade, sempre que possível.

bros do grupo, estes alcançarão seu melhor desempenho e se sentirão satisfeitos. Entretanto, se os comportamentos prescritos e reais forem diferentes do comportamento preferido, um desempenho ideal é previsto sem satisfação ideal. Em contraste, se os comportamentos reais e preferidos forem diferentes do prescrito, a satisfação ideal sem o desempenho ideal é prognosticada. Por exemplo, os atletas poderiam preferir um estilo orientado ao relacionamento, mas a situação exige um estilo mais orientado à tarefa. Se o técnico adota um estilo orientado à tarefa (comportamento real), então o desempenho ideal, mas não a satisfação ideal, é o previsto. Examinemos agora três tipos de comportamento do líder e as formas em que as condições antecedentes afetam esses tipos de comportamento.

Comportamento requerido do líder

Em muitas situações, o próprio sistema organizacional dita o comportamento, e das pessoas é esperado que se ajustem às normas estabelecidas. Por exemplo, espera-se que os professores de educação física se comportem de certa maneira diante de seus alunos, colegas e pais (professores de educação física de escolas de ensino médio, por exemplo, não devem comparecer às mesmas festas que seus alunos). Do mesmo modo, espera-se que os técnicos se comportem de maneiras específicas com repórteres, outros técnicos e espectadores.

Comportamento real do líder

O comportamento real do líder é simplesmente o comportamento que ele exibe, tal como introduzir estrutura ou ser atencioso. De acordo com Chelladurai (1993), as características de um líder, como personalidade, capacidade e experiência (Quadro 2, Figura 9.2) afetam diretamente esses comportamentos. Acredita-se que o comportamento real seja indiretamente influenciado por preferências do grupo e pelo que a situação dita. Uma equipe esportiva profissional, por exemplo, costuma ter a vitória como meta, e é provável que seu técnico adote comportamentos orientados ao desempenho. Embora vencer esteja entre as metas de uma equipe de ensino médio, a experiência em si também é valorizada, e

FIGURA 9.2 O modelo multidimensional de liderança no esporte.
Adaptado, com permissão, de P. Chelladurai, 1980, "Leadership in sport organization," *Canadian Journal of Applied Sport Sciences* 5: 266. © P. Chelladurai.

Entrosamento de estilo de liderança e situação

Doug Collins teve uma carreira de altos e baixos como técnico da NBA. Após uma maravilhosa carreira como jogador, ele foi contratado como técnico do Chicago Bulls. Líder ardente e emocional, também tendia a ser autocrático, adotando exatamente a abordagem certa para aquele time relativamente jovem. Sua personalidade volátil, na verdade, ajudava a motivar o time, um grupo ainda um tanto imaturo e imprevisível. Entretanto, essas mesmas características de personalidade e a abordagem autocrática tornaram-se uma desvantagem à medida que o Bulls amadurecia como equipe; eles começaram a afastar o treinador (McCallum, 1991). Vários anos mais tarde, Collins surgiu como técnico do Detroit Pistons, outro time jovem, com necessidade de orientação e de uma mão forte. Collins forneceu esse senso de direção e propósito, trazendo, com ele, uma volatilidade emocional. Mais uma vez, essa era a abordagem correta – ela ajudou o Pistons a dar a volta por cima, após várias temporadas de perdas, e a começar a lutar pelo título da divisão. Entretanto, após algumas temporadas bem-sucedidas, o estilo ardente de Collins estava em disparidade com um time em amadurecimento – e ele foi demitido. Desempenho e satisfação ideais são alcançados quando os comportamentos requeridos, preferidos e reais do líder são consistentes.

seria provável que o técnico adotasse comportamentos orientados à consideração.

Comportamento preferido do líder

Os membros de um grupo têm preferências por comportamentos específicos do líder. Variáveis de personalidade, como idade, sexo e experiência influenciam a preferência de um membro por treinamento e orientação, apoio social e *feedback*. Um adulto em reabilitação após reconstrução de joelho, por exemplo, possivelmente esperaria receber mais informações sobre o planejamento do programa que um atleta jovem. As características situacionais também podem influenciar as preferências de um membro. Quando uma organização ou uma escola tem alguma expectativa de que os treinadores se comportem de determinada maneira, essa expectativa costuma ser partilhada por treinadores e jogadores.

Liderança na busca de excelência

Liderança costuma ser associada à busca de excelência, seja no esporte, nos negócios, nas artes ou no governo. Chelladurai (2007) abordou esse tópico, identificando fatores de liderança que se adaptam melhor à facilitação da busca de excelência no esporte. Suas sugestões originam-se não apenas de seu modelo multidimensional de liderança no esporte e de pesquisas de apoio, mas ainda de uma revisão do modelo que tratou do assunto popular no mundo dos negócios, conhecido como liderança transformacional. Ocorre **liderança transformacional** quando o líder assume uma posição visionária e inspira as pessoas a seguirem essa visão, trabalhando uns com os outros, de maneira apoiadora, para alcançar a excelência. Isso envolve ter a capacidade de motivar e inspirar os seguidores a chegarem a novos patamares e a conquistarem mais do que originalmente achavam que poderiam. Eis as orientações de liderança de Chelladurai (2007) para a busca da excelência:

- Criação de uma visão atraente para ser seguida pelas pessoas (como nos filmes populares sobre os esportes *We Are Marshall* e *Remember the Titans*)
- Comunicação inspiradora (instilação de orgulho, fomento do entusiasmo)
- Estimulação intelectual (os seguidores entendem toda a situação por trás do que estão fazendo)
- Atenção individualizada e comportamento de apoio
- Reconhecimento pessoal
- Comportamentos exigentes e de direcionamento
- Promoção da autoeficiência e da autoestima
- Ênfase na importância de vencer, embora não a qualquer custo
- Fomento da competitividade na equipe
- Instilação de orientações e atmosferas de tarefa e ego (equilíbrio entre forte ênfase em metas da tarefa enquanto integra metas do ego, de maneira apropriada)
- Oferecimento de treinamento cognitivo, emocional e técnico
- Facilitação da fluência

Resumindo, Chelladurai (2007) defende que líderes que ajudam pessoas e times a buscarem excelência "transformam" a pessoa pela facilitação de atributos, como autoeficácia e competitividade e, ao mesmo tempo, criam uma situação ou um ambiente que apoia uma visão atraente, metas-chave e atmosferas motivacionais produtivas. Conduzir a busca da excelência envolve interação de fatores centrais de pessoal e situação.

Schroeder (2010) entrevistou dez técnicos da Divisão NCAA que acabaram por dar uma virada nos programas, orientando-os para títulos nos respectivos esportes. Os resultados revelaram que as reviravoltas nos programas caracterizaram-se por alterações na cultura das equipes impulsionadas pelos técnicos na liderança. Os técnicos alteraram a cultura do time ensinando valores centrais, recrutando atletas que acreditavam nesses valores, distribuindo punição e recompensa por comportamentos alinhados aos valores centrais e levando em conta o ambiente exclusivo em que se situava o programa. Au-

A psicologia da liderança administrativa esportiva de alto desempenho, ou liderança gerencial

Historicamente, pesquisadores interessados em liderança no esporte focalizaram a maior parte da atenção nos técnicos e, mais recentemente, nos líderes entre iguais. Pouca atenção foi dada, porém, a administradores de atletas, apesar do grande crescimento no campo do gerenciamento esportivo. Isso surpreende, já que não é raro serem ouvidos atletas e técnicos agradecerem às suas organizações pelo oferecimento do apoio quando venceram campeonatos ou lamentarem a falta de apoio organizacional quando as coisas não ocorreram bem. Além disso, no mundo dos negócios, a área de treinamento executivo apresentou enorme crescimento em anos recentes. Uma vez que o cargo de administrador de atletas se assemelha ao de um executivo no mundo empresarial, é lógico pressupor que o treinamento de executivos tenha utilidade no mundo dos esportes. Administradores importantes e com muito poder nas maiores empresas atualmente trabalham em seu jogo mental com treinadores particulares. Será que administradores esportivos tirariam proveito deste mesmo tipo de suporte?

Os pesquisadores de psicologia do esporte David Fletcher e Rachel Arnold (2011) abriram caminho para o exame de administradores esportivos de alto desempenho, ao estudarem 13 diretores britânicos de desempenho nacional dos esportes olímpicos. Esse grupo de executivos representava organizações esportivas altamente exitosas, cujos atletas ganharam um total de 24 medalhas nos Jogos Olímpicos de Londres. Fletcher e Arnold realizaram uma série de entrevistas, e os resultados revelaram que quatro grandes temas caracterizavam a liderança de desempenho e as melhores práticas desses líderes e gerentes. Primeiro, os líderes desenvolveram uma visão atraente para suas organizações. Garantiram que essa visão de sucesso fosse compartilhada e que evoluísse com o tempo e, concomitantemente, monitoraram os fatores que a influenciaram. Segundo, debateram extensivamente o controle da logística, com as finanças, trabalharam com seu corpo funcional para o planejamento estratégico e agendaram competições e programas de treino para o time, desenvolveram processos seletivos de atletas e mantiveram regras e regulamentos que eram as bases do desempenho dos atletas. Terceiro, essas pessoas se caracterizaram por práticas excelentes de gerenciamento pessoal, como controle eficaz de pessoal, estabelecimento e manutenção de linhas eficazes de comunicação e garantia de uso de mecanismos de retorno quanto a avaliações externas de eficácia. Finalmente, concentraram-se no desenvolvimento da cultura organizacional, estabelecendo a percepção de papéis e criando atmosferas eficazes de organização e de equipe.

Para liderarem e controlarem com eficiência as organizações esportivas de elite, os executivos do esporte devem, então, entender como criar e disseminar uma visão de longo alcance da organização, otimizar recursos, comunicar-se com o corpo funcional e controlá-lo, encontrando um equilíbrio entre comportamentos de apoio, ao mesmo tempo que obrigando a relatórios diretos (dos indivíduos se reportando aos líderes) para buscar maiores desafios; facilitar o desenvolvimento de coesão grupal e influenciar as atitudes daqueles que se reportam a eles. Os autores concluíram que as organizações devem dar mais atenção à psicologia da liderança de desempenho dos esportes de elite.

mentos de recursos nem sempre foram necessários para alterar a cultura de um programa. Pela liderança transformacional, os técnicos ajudaram os atletas a aprender a aceitar os valores centrais que levaram às mudanças desejadas na cultura do time.

Pesquisa sobre o modelo multidimensional de liderança esportiva

Pesquisadores testaram a precisão e a utilidade do modelo multidimensional de Chelladurai, aplicando-o de formas interessantes. Discutiremos brevemente várias dessas aplicações. Para uma análise mais detalhada do Modelo Multidimensional de Liderança no Esporte, ver Chelladurai (1993) e Horn (1993, 2002).

Às vezes, os membros do grupo ficam acostumados a certos comportamentos e passam a preferi-lo. Al Davis, por exemplo, o proprietário do time de futebol americano Los Angeles Raiders, tem tradicionalmente defendido um estilo de liderança livre, permitindo o individualismo dos jogadores fora do campo, desde que eles atuem bem dentro dele. Os jogadores desse time passaram a preferir esse estilo de liderança. Por sua vez, Pat Riley, o muito bem-sucedido técnico de basquetebol profissional, era exigente e intenso, mas os jogadores tendiam a adaptar-se ao seu estilo, devido ao seu sucesso.

Escala de liderança esportiva

A **Escala de Liderança Esportiva** (Leadership Scale Sports – LSS) foi desenvolvida para medir comportamentos de liderança, incluindo as preferências dos atletas por comportamentos específicos, as percepções dos atletas do comportamento de seus técnicos e as percepções dos técnicos de seu próprio comportamento (ver, por exemplo, Chelladurai e Riemer, 1998; Chelladurai e Saleh, 1978, 1980). A escala foi traduzida para vários idiomas e recebeu testagem extensiva e apoio psicométrico nos últimos anos. A LSS tem cinco dimensões:

- *Treinamento (comportamentos instrutivos)*. Um técnico orientado ao treinamento e a altos escores de instrução ao tentar melhorar o desempenho dos atletas, dando instruções técnicas sobre habilidades, técnicas e estratégias; enfatizando e facilitando o treinamento rigoroso e coordenando as atividades dos membros da equipe. Sullivan e Kent (2003) verificaram que motivação e eficácia de ensino dos técnicos pareciam levar a comportamentos de liderança de treinamento e instrução.

- *Comportamento democrático (estilo de tomada de decisão).* Um técnico com estilo democrático permite que os atletas participem das decisões sobre as metas do grupo, os métodos de treino, bem como as táticas e as estratégias de jogo.
- *Comportamento autocrático (estilo de tomada de decisão)*. Um técnico autocrático toma decisões independentes e enfatiza a autoridade pessoal ao colocar em prática as decisões. A opinião dos atletas não costuma ser solicitada.
- *Apoio social (tendências motivacionais)*. Um técnico com escores altos em apoio social demonstra preocupação com o bem-estar dos atletas e tenta estabelecer um relacionamento afetuoso com eles. Ao contrário do comportamento do técnico que enfatiza o *feedback* positivo durante a atuação, os comportamentos do técnico orientado ao apoio social são independentes (não condicionados) do desempenho dos atletas e normalmente alcançam além da esfera esportiva.
- *Feedback positivo (tendências motivacionais)*. Um técnico com escores altos em *feedback* positivo elogia ou recompensa consistentemente os atletas pelo bom desempenho. O *feedback* positivo depende do desempenho e é limitado ao contexto esportivo.

Zhang, Jensen e Mann (1997) desenvolveram uma escala de liderança revisada para o esporte que incluiu mais duas dimensões (comportamento de manutenção do grupo e comportamento de consideração da situação). Chelladurai (2007), entretanto, recomendou o uso da escala original até que se colete mais dados sobre a versão revisada.

Antecedentes de liderança

Alguns estudos concentraram-se nas condições, ou nos antecedentes, que afetam o comportamento do líder, enquanto outros enfocaram as consequências do comportamento do líder – ou seja, como ele afeta o desempenho dos participantes (ver Chelladurai, 1993, e Horn, 2002, para uma discussão detalhada). O estudo dos fatores pessoais e situacionais que afetam o comportamento do líder produziu algumas conscientizações:

- *Idade e maturidade.* À medida que as pessoas crescem e amadurecem esportivamente (chegam à idade universitária), passam a preferir técnicos mais autocráticos e socialmente apoiadores. Atletas mais maduros normalmente são mais sérios em relação ao seu esporte e encaram-no como um empreendimento autocrático. Querem um técnico que faça as coisas e que seja altamente organizado, mas que também apoie seus jogadores. Entretanto, outra pesquisa sugere que adolescentes mais jovens (10 a 13 anos) e mais velhos (14 a 17 anos) preferem técnicos menos autocráticos, que permitam a participação do atleta na tomada de decisões, que deem retorno positivo e muita instrução tática e técnica (Martin, Jackson, Richardson e Weiller, 1999).
- *Sexo.* Mais do que as mulheres, os homens preferem comportamentos voltados ao treinamento e à instrução e um técnico de estilo autocrático. Portanto, os técnicos devem ser mais diretos com os homens e fornecer muito *feedback* instrutivo. As mulheres preferem comportamentos mais democráticos dos técnicos e um estilo de treinamento mais participativo que lhes ajude a tomar as decisões. Técnicos e outros líderes de grupo deveriam dar às mulheres oportunidade de participação. Entretanto, há mais semelhanças do que diferenças entre as preferências de homens e mulheres por comportamentos específicos de treinamento, considerando-se que ambos querem uma elevada frequência de treino e comportamentos instrutivos, além de *feedback* dos treinadores (Horn 2002).
- *Nacionalidade*. Os antecedentes culturais podem influenciar as preferências de liderança. Atletas dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Canadá não diferem significativamente nos estilos de treinamento preferidos. Os atletas universitários japoneses, todavia, preferem apoio social e comportamentos autocráticos em comparação com os canadenses, além de perceberem seus técnicos como mais autocráticos. Já os atletas canadenses preferem comportamentos voltados mais ao treinamento e à instrução do que os atletas japoneses.
- *Tipo de esporte*. Atletas de esportes altamente interativos em equipe, como basquetebol, voleibol e futebol, preferem um estilo de treinamento autocrático, mais do que atletas de esportes coparticipativos, como boliche, natação ou tênis. Portanto, normalmente, uma equipe de voleibol preferiria um técnico autocrático mais do que uma equipe de atletismo. Além disso, Riemer e Chelladurai (1995) verificaram que atletas que realizam diferentes tarefas dentro de um esporte preferem comportamentos de treinamento diferentes. Jogadores defensivos preferiram maiores quantidades de comportamentos democráticos, autocráticos e de apoio social do que jogadores atacantes.
- *Características psicológicas.* Pesquisas revelaram que as personalidades dos atletas também precisam ser levadas em consideração ao se investigar as preferências por comportamentos do treinador (ver Chelladurai, 1990, 1993). Exemplificando, descobriu-se que atletas com um lócus de controle interno mostravam forte preferência por comportamentos de treino e instrução, ao passo que atletas com lócus externo de controle preferiam comportamentos autocráticos de treino. Além disso, mulheres com alto traço de ansiedade preferiam comportamentos mais

positivos e de apoio social em comparação com as contrapartes com baixo traço de ansiedade. Há necessidade de mais pesquisas sobre diferenças individuais de personalidade em relação a preferências de comportamentos dos técnicos.

Consequências da liderança

Conforme Chelladurai (1990, 1993), quando um técnico tem um estilo que se ajusta às preferências dos membros do grupo, o resultado é um ótimo desempenho e satisfação. Usando o modelo de Chelladurai para estudar as consequências do comportamento de um líder esportivo, os pesquisadores propuseram diversas diretrizes:

- *Satisfação*. Quando os técnicos relatam ter desenvolvido o mesmo estilo de decisão que seus atletas preferem, sua eficácia será classificada como alta. Da mesma forma, a satisfação dos atletas será claramente afetada quando não obtêm o estilo de treinamento preferido. Quanto maior a discrepância, mais baixa a satisfação, em especial com comportamento em relação ao treino e à instrução, ao apoio social e retorno positivo. Apoio social generoso, recompensa de comportamento e tomada de decisão democrática costumam estar associados à alta satisfação entre os atletas. A pesquisa também mostrou que características dos técnicos, como idade mais jovem, melhores porcentagens de vitórias e derrotas anteriores e menos experiência de jogo, evocavam escores de satisfação mais altos dos atletas. Finalmente, a relação entre comportamentos de treinamento e satisfação é mediada pelo tipo de esporte: atletas de esportes coletivos consideram os comportamentos de treinamento positivos mais importantes do que atletas de esportes individuais (Baker, Yardley e Côté, 2003).
- *Coesão*. Vários estudos (Gardner, Shields, Bredemeier e Bostrom, 1996; Pease e Kozub, 1994; Westre e Weiss, 1991) mostraram que os técnicos percebidos como melhores em treinamento e instrução, comportamentos de *feedback* positivo e apoio social e democrático e piores em comportamento autocrático tinham equipes mais coesas. Esses resultados foram obtidos junto a atletas de diversas idades e tipos de esporte, de ambos os sexos, de modo que podem ser generalizados para uma variedade de situações e populações. Além disso, os líderes de exercícios que exibiam mais comportamentos relacionados à tarefa e que ofereciam reforço específico à tarefa foram associados a grupos de exercício mais coesos (Loughead e Carron, 2004).
- *Desempenho*. A maior parte das pesquisas apoia a ideia de que comportamentos de treinamento específicos estão relacionados com aumento no desem-

Antecedentes de expectativas, valores, crenças e comportamentos dos técnicos

Sabemos que as expectativas dos técnicos podem influenciar seus comportamentos em relação aos atletas. Mas o que influencia as expectativas, os valores, as crenças e os comportamentos dos técnicos? Três fatores potenciais foram pesquisados:

- *Contexto sociocultural.* Pesquisas (p. ex., Hayashi e Weiss, 1994; Kim e Gill, 1997) revelaram variações entre culturas na realização de objetivos, bem como expectativas diferentes de comportamentos nos treinamentos. Além disso, foi demonstrado que noções de feminilidade e masculinidade afetam as expectativas dos técnicos. De fato, alguns sociólogos afirmaram que as equipes podem constituir uma subcultura com as próprias expectativas, valores e crenças normativos. Portanto, precisamos entender o contexto sociocultural no qual os técnicos trabalham para compreender melhor por que são esperados certos comportamentos de treinamento.
- *Clima organizacional.* Embora o clima organizacional possa variar de muitas maneiras, os pesquisadores analisaram, predominantemente, esse aspecto como uma função do nível do esporte (p. ex, Amorose e Horn, 2000; Chaumeton e Duda, 1988). Por exemplo, pesquisas revelaram que, comparados com atletas universitários da Terceira Divisão, atletas universitários da Primeira Divisão (onde há maior expectativa e foco na vitória) percebiam que seus técnicos exibiam um estilo de liderança mais autocrático que era menos socialmente apoiador, e que usavam *feedback* positivo e informativo com menos frequência. Entre técnicos da Primeira Divisão, aqueles cujas equipes tinham mais bolsistas (o que talvez indique um nível mais alto de competição) eram percebidos por seus atletas como sendo mais autocráticos e menos socialmente apoiadores e como oferecendo frequências mais altas de *feedback* orientado à punição. Portanto, o clima organizacional (nesse caso, na forma de nível de competição) parece estar relacionado às expectativas do técnico e ao comportamento subsequente.
- *Características pessoais de técnicos ou professores.* Os efeitos diversos atributos pessoais nas expectativas e comportamentos de técnicos foram pesquisados. Por exemplo, Strean, Senecal, Howlett e Burgess (1997) afirmaram que diferenças individuais, como autorreflexibilidade, atitude de pensamento crítico, capacidades de tomada de decisão e bases de conhecimento podem influenciar as expectativas e os comportamentos dos técnicos. Também foi verificado que técnicos com alta motivação intrínseca tendem a ser mais autônomos em seus **estilos de tomada de decisão** (Fredrick e Morrison, 1999). Outra pesquisa (Feltz, Chase, Moritz e Sullivan, 1999) mostrou que técnicos com alta "eficácia de treinamento" (o quanto os técnicos acreditam ter capacidade de influenciar a aprendizagem e o desempenho de seus atletas) davam mais *feedback* positivo, e que professores com alta autoconfiança exibiam mais persistência em face de fracasso e estavam mais comprometidos com sua profissão do que professores com confiança baixa.

penho, especialmente quando os comportamentos de treinamento reais e preferidos são coerentes. Um estudo indicou que comportamentos de apoio social frequentes tinham relação com desempenho de equipe mais insatisfatório (isto é, registro de ganhos e perdas). O aumento do apoio social não fez com que a equipe perdesse mais; mais provavelmente, os resultados sugerem que as equipes perdedoras precisam de mais apoio social dos líderes para manterem a motivação (Weiss e Fredrichs, 1986).

- *Motivação intrínseca*. Cresce a literatura que vincula vários comportamentos ou estilos de treinamento a alterações na motivação intrínseca (Horn, 2002). Por exemplo, um estudo (Vallerand e Losier, 1999) demonstrou que técnicos com um estilo mais autocrático tinham atletas com níveis mais baixos de motivação intrínseca e competência percebida do que técnicos com um estilo de liderança mais democrático. Também foi demonstrado que o efeito do estilo de treinamento na motivação intrínseca e na competência, por sua vez, influencia o grau de persistência dos atletas no esporte.

Intervenções de treinamento de liderança

Várias pessoas começaram a desenvolver intervenções para incremento da liderança daqueles envolvidos em contextos esportivos e exercícios. Gould (2011) desenvolveu um programa de treinamento de liderança para a National Wrestling Coaches Association, nos Estados Unidos. É um programa que consiste em uma série de módulos de curso *online* sobre tópicos como liderança, comunicação, desenvolvimento de estudantes-atletas, levantamento de recursos, ética no treinamento, *marketing* e promoções; levantamentos de *feedback* de 360 graus, em que treinadores recebem informações valiosas sobre sua liderança de parte de supervisores, companheiros e atletas; um seminário presencial sobre liderança, com foco na aplicação e discussão de conteúdos transmitidos *online;* e atividades de preceptor de companheiros por um treinador experiente. Gould desenvolveu o programa porque sentiu que o papel de treinadores universitários mudara do trabalho básico com atletas em relação a habilidades, táticas e técnicas para passar a incluir uma variedade de habilidades administrativas, como levantamento de recursos, relações com a comunidade, ajuda aos atletas no desenvolvimento fora do campo e comunicação com uma gama de elementos externos.

Voight (2012) relatou um estudo de caso de uma intervenção de desenvolvimento de liderança em capitães de equipe de dois times de voleibol universitários de elite. A intervenção concentrou-se em quatro metas: ajudar as equipes a voltarem às respectivas finais do campeonato da NCAA, melhorar a comunicação e o funcionamento da equipe, auxiliar na organização e comunicação diárias da equipe e fomentar o desenvolvimento de liderança pessoal dos capitães. Com base na literatura de psicologia empresarial e organizacional, foi estabelecido um programa de liderança com 15 estágios. Incluía tópicos como papéis e deveres dos capitães, pontos fortes e fracos dos líderes, levantamento de necessidades da equipe, *feedback* da equipe para capitães, melhores formas de cumprir responsabilidades e como lidar com problemas que surgem. O programa foi considerado eficaz com base nas entrevistas feitas com capitães e pelo fato de as duas equipes terem atingido as metas de desempenho de retorno aos campeonatos.

Finalmente, Gould e Voelker (2010) descreveram um programa de treinamento de líderes para capitães de esportes de ensino médio, resultado de uma parceria entre o Institute for the Study of Youth Sports, da Michigan State University e Michigan High School Athletic Association. O programa consistia numa série de clínicas de liderança, de um dia, onde entre 100 a 200 capitães de equipes esportivas do ensino médio, potenciais ou em atuação, participavam de uma variedade de atividades experimentais para aumento de suas percepções, conhecimentos e habilidades de liderança. Os assuntos debatidos incluíam o que os capitães devem saber, problemas comuns confrontados pelos capitães e como lidar com eles e assuntos específicos que atletas-estudantes podem ter como capitães. Os atletas-estudantes também recebem um guia de autoestudo para o capitão (Gould, 2007). Com base em suas experiências na realização desses programas, os autores enfatizaram a necessidade de ser proativo no desenvolvimento de habilidades de liderança em atletas-estudantes, a importância da aprendizagem por experiência e a necessidade de os treinadores permitirem que atletas-estudantes em papéis de liderança tenham responsabilidades importantes.

Quatro componentes da liderança efetiva

Enfatizamos que os traços pessoais por si só não respondem por uma liderança eficiente, embora tenham sido identificados alguns componentes comuns de líderes eficazes. Pesquisas também identificaram estratégias gerais para produzir liderança mais efetiva em contextos de educação física, esporte e exercício, incluindo a manipulação de fatores situacionais e a promoção de certas características dos membros do grupo. Quatro componentes gerais que discutiremos nesta seção são as

qualidades de um líder, o estilo de liderança, os fatores situacionais e as qualidades dos seguidores.

Os quatro componentes de uma liderança eficiente (Figura 9.3) são, na verdade, um misto de muitas abordagens diferentes ao estudo da liderança. Nenhuma abordagem é melhor do que a outra – todas contribuem, de algum modo, para o entendimento do que torna eficiente uma liderança. Coerente com o modelo interacional, os quatro componentes, juntos, mostram que o comportamento é mais bem entendido como uma interação entre fatores pessoais e situacionais.

Qualidades do líder

Embora não haja um conjunto distinto de traços de personalidade centrais essenciais que assegure que uma pessoa se tornará um líder, lideranças exitosas parecem ter muitas qualidades em comum. Em *Finding a Way to Win* (Descobrindo uma Forma de Vencer) (Parcells e Coplon, 1995), Bill Parcells, um bem-sucedido técnico de futebol americano e vencedor de dois Super Bowls, abordou o que ele acredita ser o segredo da liderança bem-sucedida:

- *Integridade*. A filosofia de um líder deve ter uma estrutura sólida e raízes em seus valores básicos, ser comunicada e aceita por toda a organização, ser resistente à pressão externa e permanecer vigente por um tempo suficiente para permitir sucesso.
- *Flexibilidade*. Tradições são feitas para serem rompidas. Se você está fazendo algo simplesmente porque sempre foi feito daquela maneira, pode estar perdendo uma oportunidade de fazer melhor.

FIGURA 9.3 Os quatro componentes da liderança eficiente.
Reimpressa, com permissão, de R. Martens, 1987, *Coaches guide to sport psychology* (Champaign, IL: Human Kinetics), 35.

- *Lealdade*. A primeira tarefa de um líder é promover e fazer cumprir uma lealdade coletiva, também conhecida como trabalho de equipe.
- *Confiança*. Se você quer desenvolver confiança em seus jogadores e nos profissionais envolvidos no treinamento, dê-lhes responsabilidades e capacidades de tomada de decisão e apoie-os em suas tentativas.
- *Comprometimento*. O comprometimento vem de cima. Você não pode construir uma organização comprometida sem líderes que a assumam totalmente.
- *Franqueza*. Ao enviar uma mensagem, não é suficiente ser honesto e preciso. O impacto da mensagem dependerá de quem a estiver recebendo – e do que a pessoa estiver disposta a aceitar naquele momento.
- *Preparo*. Líderes bem preparados planejam antecipadamente todas as contingências, incluindo as que eles consideram improváveis ou desagradáveis.
- *Recursos*. Em seu nível mais básico, a desenvoltura é simplesmente a resiliência – uma recusa em renunciar ou desistir mesmo quando tudo parece perdido.
- *Autodisciplina*. Há sempre uma forma de competir, mesmo contra forças superiores, mas isso requer total adesão a um plano calculado.
- *Paciência*. Paciência é mais rara – e mais valiosa – quando uma organização está atuando mal. Não é suficiente saber que as mudanças devem ser feitas; é igualmente importante decidir quando fazê-las.

Pesquisadores identificaram várias outras características de líderes bem-sucedidos, inclusive inteligência, otimismo, motivação intrínseca e empatia. São qualidades necessárias para que uma pessoa se torne um líder, embora não sejam suficientes – ou seja, a presença de todas essas qualidades não garante um líder. E essas qualidades serão necessárias em maiores ou menores quantidades, dependendo das preferências dos membros do grupo e da situação específica.

Estilos de liderança

Falamos sobre estilos de liderança democráticos e autocráticos. Como se poderia esperar, o técnico com um estilo democrático costuma estar centrado no atleta, é cooperativo e voltado às relações. Por sua vez, o técnico com um estilo autocrático costuma ser voltado à vitória, firmemente estruturado e orientado à tarefa. Um técnico não precisa agir inteiramente de uma maneira ou outra. Ele pode integrar e mesclar efetivamente estilos de liderança democráticos e autocráticos (Blake e Moulton, 1969). Diferentes comportamentos de liderança são mais ideais em várias situações, conforme vimos por meio do modelo multidimensional de liderança esportiva e da Escala de Liderança Esportiva

Liderar uma equipe de medicina do esporte não difere de ser um treinador – as duas profissões exigem qualidades e estilos eficientes de liderança, bem como consideração de influências situacionais (p. ex., a quem os funcionários da equipe médica se reportam no sistema de saúde) e características dos seguidores (p. ex., nível de coesão da equipe).

(LSS). O desafio é determinar que estilo se ajusta melhor às circunstâncias e se os indivíduos são suficientemente flexíveis para adaptar seu estilo dominante a uma situação de liderança particular. O estilo de treinamento adequado depende principalmente de fatores situacionais e das características dos membros.

Um dos aspectos do estilo pesquisado é como as decisões são tomadas pelos técnicos. A eficiência de um treinamento depende muito da tomada de boas decisões e do grau com que essas decisões são aceitas pelos atletas. Chelladurai e colaboradores (Chelladurai e Haggerty, 1978; Chelladurai, Haggerty e Baxter, 1989; Chelladurai e Trail, 2001) desenvolveram um modelo de tomada de decisão que se aplica ao esporte. Cinco estilos principais de tomada de decisão são usados no esporte:

- *Estilo autocrático*. O treinador resolve o problema sozinho, usando as informações disponíveis no momento.
- *Estilo autocrático-consultivo.* O treinador consegue as informações necessárias a partir de jogadores relevantes para, então, tomar uma decisão.
- *Estilo consultivo-individual*. O treinador consulta individualmente os jogadores para então tomar uma decisão. Esta pode refletir ou não as informações dadas pelos jogadores.
- *Estilo consultivo-grupal*. O treinador consulta os jogadores como grupo e então toma uma decisão. A decisão pode ou não refletir as ideias dos jogadores.
- *Estilo grupal*. O treinador compartilha os problemas com seus jogadores; então, estes conjuntamente tomam a decisão sem qualquer influência do treinador.

Embora os estilos de decisão autocrático e consultivo-grupal sejam os preferidos dos treinadores, a escolha do estilo de decisão mais eficiente depende do técnico e de sua situação particular.

Fatores situacionais

Um líder deve ser sensível à situação específica e ao ambiente. Deve levar em conta diversos fatores situacionais que são relevantes ao planejamento da liderança efetiva no esporte (Martens, 2004):

- Trata-se de um esporte coletivo ou individual? Atletas de esportes coletivos normalmente preferem líderes mais autocráticos do que atletas de esportes individuais.
- Trata-se de um esporte interativo (p. ex., basquetebol) ou coativo (boliche)? Atletas de equipes interativas preferem líderes mais orientados à tarefa do que atletas de equipes coativas.
- Qual é tamanho da equipe? À medida que o tamanho do grupo aumenta, torna-se mais difícil usar efetivamente um estilo de liderança democrático.
- Qual a disponibilidade de tempo? Quando há pouco tempo disponível, um líder orientado à tarefa é mais desejável.

- O grupo tem uma tradição de liderança em particular? O grupo que tem tradição com um estilo de liderança geralmente enfrenta, dificuldade em mudar para outro estilo.

Qualidades dos seguidores

As características dos seguidores (os atletas em ambientes esportivos) também são importantes para determinar a efetividade de um líder. A necessidade de uma mistura entre as características e o estilo dos líderes e dos participantes mostra a importância do processo interacional para a verdadeira liderança. Por exemplo, atletas mais velhos e mais experientes geralmente preferem um estilo de treinamento autocrático, e atletas do sexo feminino preferem um técnico democrático. Abordamos anteriormente as características específicas (tais como sexo, idade ou maturidade, nacionalidade, capacidade e personalidade) dos participantes que interagem com a liderança para determinar sua eficiência no esporte e no exercício.

A arte da liderança

Não há dúvidas em relação a uma coisa: os líderes fazem uma diferença em geral, e, em particular, nos esportes e exercícios. Pesquisas mostram que uma gama de fatores pessoais e situacionais interagem para influenciar a eficiência de um líder.

Muitos de vocês que leem este livro estão se preparando para profissões de treinadores esportivos com certificação, técnicos, especialistas em condicionamento físico, administradores esportivos, treinadores de força,

Princípios de gerência de energia para líderes

Jim Loehr (2005) trabalha com líderes em várias situações de alto desempenho, como esporte, cumprimento de legislação, medicina e negócios. Desenvolveu um modelo de liderança eficiente, baseado no gerenciamento da energia física, mental, emocional e espiritual. Ele considera a energia a fonte mais crítica necessária para a realização de qualquer objetivo de equipe. Líderes reais são especialistas em mobilizar e focalizar seus recursos energéticos e dos membros da equipe na direção do objetivo coletivo. Fundamentalmente, liderança diz respeito a controle de energia, cujos 12 princípios apresentamos a seguir:

- O crescimento é consequência de investimento de energia. Grandes líderes ajudam os membros da equipe a fazer os investimentos certos de energia, no momento certo.
- O crescimento cessa quando cessa o investimento de energia. Grandes líderes asseguram que um suprimento adequado de energia vá para ações, crenças e sentimentos que sejam vitais para o sucesso da missão.
- A melhor energia produz o maior crescimento. Não é a quantidade de tempo que os membros da equipe investem que leva a equipe ao sucesso, mas, antes, a energia que eles trazem para o tempo que têm. Líderes eficientes ajudam os membros da equipe a se dedicarem inteiramente a tudo o que seja significativo para ela.
- Tudo o que recebe energia ganha força. Da mesma forma que investimentos em emoções positivas estimulam crescimento positivo, investimentos em emoções negativas ou tóxicas estimulam crescimento defensivo.
- Há quatro fontes de energia. O poder de envolvimento total é o poder da energia humana (física, emocional, mental e espiritual) adequadamente posicionada e habilmente administrada.
- Investimentos de energia devem ser equilibrados com depósitos de energia. Tanto excesso de treinamento (gasto excessivo de energia em relação à recuperação) como escassez de treinamento (recuperação excessiva em relação ao gasto de energia) ameaçam o sucesso de uma missão. Durante as competições, exemplos de oportunidades para renovar energia incluem o tempo entre pontos no tênis, mudanças de turno no hóquei, mudanças de entradas no beisebol e pedidos de tempo no basquetebol. Respiração profunda, relaxamento muscular, diálogo interior positivo, rotinas mentais e mentalizações podem ajudar a renovar a energia e a preparar para a próxima dose de estresse.
- As pessoas devem ultrapassar a zona de conforto. Qualquer forma de gasto de energia que induza desconforto tem potencial de expandir a capacidade. Grandes líderes sabem que o desconforto é um pré-requisito para crescimento e que cada crise pode ser usada para expandir a capacidade individual e da equipe, quando adequadamente administrada.
- Devem ser empregados rituais positivos para administrar a energia. Seu controle é mais bem obtido não por meio de força de vontade e autodisciplina, mas por meio de hábitos. Exemplos de rituais positivos incluem rotinas pré-competição, pré-atuação, de sono e de hidratação.
- A energia é altamente contagiosa. Grandes líderes identificam rapidamente os indivíduos com potencial de transportar e transmitir energia negativa ou positiva para a equipe e de encorajar ou desencorajar esse tipo de comportamento.
- A energia negativa deve ser mantida fora da zona de conforto. Grandes líderes ajudam os membros da equipe a criarem barreiras (p. ex., regras da equipe) para conter sua energia negativa, de modo a não contaminar a equipe.
- Deficiências de autoestima requerem energia. Grandes líderes reconhecem que pessoas com autoestima baixa podem criar um dreno poderoso na equipe e trabalham para assegurar que os investimentos de energia nesses indivíduos não comprometam a missão da equipe.
- Investimento de energia repetido faz a diferença. Quando a energia positiva e a negativa colidem, aquela com a maior força domina. Grandes líderes entendem que um indivíduo positivo pode ser contaminado por uma grande carga de energia negativa; por isso, esta deve ser contida.

professores de educação física ou acadêmicos da ciência do esporte. A maioria liderará pessoas. Por isso, há necessidade de um compromisso seu de compreender seus pontos fortes e fracos como líderes.

VEJA **A Atividade 9.1 (em inglês) irá ajudá-lo a ver como os treinadores levantam dados sobre seu desempenho para que sejam mais eficientes.**

VEJA **A Atividade 9.2 (em inglês) irá permitir que você compare comportamentos de treinamento com exemplos em vídeo.**

Após uma revisão da literatura na área, Hackman e Wageman (2007) indicaram que "o treino de lideranças tanto traz à superfície as estratégias de liderança preferidas do treinando quanto a investigação das condições sob as quais tais estratégias são ou não apropriadas" (p. 46). É isso que você está fazendo? Num estudo interessante de líderes no campo da recreação (técnicos, líderes recreacionistas, especialistas em condicionamento físico), Little e Watkins (2004) descobriram que fatores como anos de experiência, idade e qualificações não eram suficientes como prognosticadores de desempenho do líder. A eficiência era determinada pela capacidade do líder de experimentar maneiras mais complexas de liderar. Tornar-se um verdadeiro líder significa trabalho árduo, esforços contínuos de autoaperfeiçoamento e capacidade de aprender a partir das experiências de liderança.

Para concluir, ainda que haja muita ciência em apoio à verdadeira liderança, pesquisadores famosos (Bennis, 2007) indicam que a verdadeira liderança é também uma arte, influenciada por fatores como sabedoria, inteligência (intelectual e prática) e criatividade (Sternberg, 2007). Assim, comprometa-se com leituras sobre o assunto e observe os verdadeiros líderes. Concentre-se não apenas nos atributos e características que fazem o verdadeiro líder, mas também em como tais atributos agem em conjunto e interagem com fatores situacionais para influenciar a eficácia na liderança.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Defina liderança e descreva as diferenças entre líderes e dirigentes.**
   Líderes influenciam indivíduos e grupos na direção de metas estabelecidas. Influenciam os participantes, estabelecendo relações interpessoais, fornecendo *feedback*, influenciando o processo decisório e motivando. Um líder sabe para onde o grupo precisa ir e fornece o rumo e os recursos para ajudá-lo a chegar lá. Dirigentes preocupam-se mais com planejamento, organização, programação, orçamento, pessoal e atividades de contratação.
2. **Entenda as abordagens de traço, comportamental, situacional e interacional para o estudo da liderança.**
   A abordagem de traço pressupõe que grandes líderes têm um conjunto de traços de personalidade universais que são fundamentais para a verdadeira liderança. A abordagem comportamental pressupõe que um conjunto de comportamentos relativamente universais caracteriza os líderes bem-sucedidos. A abordagem situacional defende que a liderança real depende mais das características da situação que dos traços e comportamentos dos líderes nessas situações. A abordagem interacional postula que a interação da situação com os comportamentos de um líder determina a verdadeira liderança. Essa abordagem propõe que não há um tipo melhor de líder, mas que o estilo e a eficácia da liderança dependem do ajuste entre a situação e as qualidades dos membros do grupo.
3. **Explique o modelo de mediação cognitiva de liderança.**
   De acordo com este modelo, a percepção que os atletas têm do comportamento do técnico basicamente determina as reações e as respostas dos jogadores a esses comportamentos. Entretanto, na tradição do modelo interacional, os comportamentos de jogadores e técnicos são influenciados por fatores situacionais e por características de diferenças individuais tanto dos técnicos como dos jogadores.
4. **Explique o modelo multidimensional de liderança no esporte.**
   De acordo com o modelo multidimensional de liderança no esporte, o desempenho do grupo e a satisfação dos participantes dependem de quão bem os três tipos de comportamento do líder – requerido, preferido e real – coincidem com as características antecedentes da situação, do líder e dos membros. Resultados positivos, melhor desempenho e satisfação do grupo normalmente ocorrem quando os três tipos de comportamento do líder são coerentes. Ou seja, se um técnico ou outro líder usa comportamentos prescritos para a situação particular que são consistentes com as preferências dos membros, haverá um ótimo desempenho e a satisfação dos participantes.

5. **Discuta pesquisas que analisam a liderança em ambientes esportivos.**
   As pesquisas revelaram que vários fatores pessoais e situacionais afetam o comportamento do líder no esporte e no exercício. Esses antecedentes incluem particularidades como idade e maturidade, sexo, nacionalidade e tipo de esporte. As consequências do comportamento do líder podem ser vistas em termos de satisfação, desempenho e coesão do grupo. Por exemplo, a satisfação dos atletas é alta quando há um bom casamento entre seu estilo de treinamento preferido e o estilo de treinamento real do técnico.
6. **Discuta os quatro componentes da verdadeira liderança.**
   A verdadeira liderança no esporte depende das qualidades do líder, do estilo de liderança, dos fatores situacionais e das características dos seguidores. Mas é a forma como esses quatro fatores interagem que realmente determina o que torna um líder mais eficiente.

TERMOS-CHAVE

liderança
líderes determinados
líderes emergentes
traços de liderança
consideração
estrutura inicial
líderes orientados ao relacionamento
líderes orientados à tarefa
modelo de contingência
comportamentos reativos
comportamentos espontâneos
modelo multidimensional de liderança no esporte
liderança transformacional
Escala de Liderança Esportiva (LSS)
estilos de tomada de decisão

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Compare e diferencie as abordagens de traço, comportamental, situacional e interacional à liderança.
2. Discuta três implicações práticas e princípios que podem ser extraídos da literatura psicológica sobre liderança.
3. Discorra sobre o registro de eventos como técnica para estudar comportamentos de liderança no esporte, justamente com os achados em relação ao técnico John Wooden.
4. Descreva os princípios básicos do modelo multidimensional de liderança no esporte de Chelladurai, incluindo os três antecedentes e os três tipos de comportamentos do líder.
5. Discorra sobre os quatro componentes da verdadeira liderança. Que implicações esses aspectos têm para os líderes em ambientes de treinamento, ensino e exercício?
6. Descreva cinco estilos de decisão usados por técnicos e três fatores que influenciam sua eficácia.
7. Debata como a atmosfera organizacional, o contexto sociocultural e a personalidade do líder podem influenciar as expectativas, os valores e os comportamentos de um treinador.
8. Descreva os componentes essenciais no desenvolvimento da liderança pelo esporte e a influência de pais, técnicos e companheiros sobre esses componentes.
9. Debata cinco diretrizes de liderança na busca da excelência.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você assumiu seu primeiro cargo como técnico e instrutor em uma escola de ensino médio da localidade. Descreva como poderia aplicar alguns dos princípios e achados derivados dos modelos de Chelladurai e de Smith e Smoll para seu treinamento e ensino. Seja específico sobre como poderia alterar sua abordagem a seus atletas e alunos, em aulas, treinos e competições.
2. Você foi contratado como diretor de um programa da liga juvenil em sua cidade e quer assegurar que seus técnicos voluntários sejam verdadeiros líderes para os jovens atletas. Você decide criar uma clínica de treinamento que todos os técnicos voluntários devem frequentar. Descreva quais princípios e informações você incluiria em sua clínica para ajudar a garantir que esses técnicos novatos se tornem líderes eficazes.

10

Comunicação

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Descrever o processo de comunicação
2. Descrever como enviar mensagens de forma mais eficiente
3. Descrever como receber mensagens de forma mais eficiente
4. Identificar o que causa interrupção na comunicação
5. Explicar o processo do uso de confrontação
6. Discutir como oferecer críticas construtivas

Você pode se comunicar sem motivar, mas é impossível motivar sem se comunicar.

John Thompson, ex-técnico de basquetebol masculino da Georgetown University

As pessoas aprendem a pensar comunicando-se. Portanto, em nosso programa, não somente empregamos um sistema ofensivo e outro defensivo – empregamos um sistema de comunicação.

Mike Krzyzewski, Duke University, técnico do time masculino de basquetebol

A comunicação, sempre presente em nossa vida diária, certamente é um elemento fundamental em contextos esportivos e de atividade física. Instrutores de atividades físicas precisam convencer pessoas sedentárias a se envolverem com exercícios. Não importa o brilhantismo de um técnico ao planejar estratégias e aspectos técnicos do jogo, uma vez que o sucesso ainda depende de ser capaz de se comunicar-se eficazmente tanto com os atletas quanto com os pais, os administradores, os técnicos assistentes, os meios de comunicação e outros técnicos. Professores de educação física e treinadores de atletas com registro profissional também precisam se comunicar em vários campos de atuação. Basicamente, mais do aquilo que você conhece, o que importa é quão bem você comunica informações aos outros.

Boas habilidades de comunicação estão entre os ingredientes mais importantes que contribuem para melhorar o desempenho e o crescimento pessoal de participantes de esportes e exercícios. Na verdade, a importância de boas relações interpessoais no esporte e no exercício levou a uma edição especial de *Psychology of Sport and Exercise,* editada por Jowett e Wylleman (2006). Há estudos que mostram que nadadores olímpicos contam com a competência social de seus treinadores em relação à comunicação mesmo antes de se certificarem de suas habilidades técnicas (Phillippe e Seiler, 2006), que os atletas preferem quantidades diferentes de informação e emoções nas conversas dos técnicos antes dos jogos (Vargas-Tonsing e Guan, 2007), que existem diferenças nos padrões de comunicação de jogadores de duplas no tênis mais vitoriosos e menos vitoriosos (Lausic, Tennebaum, Eccles, Jeong e Johnson, 2009) e que os comportamentos não verbais e as roupas usadas pelos atletas influenciam o que se espera deles e as classificações de suas capacidades de desempenho (Buscombe, Greenless, Holder, Thelwell e Rimmer, 2006). Para ser um bom profissional dos esportes e exercícios, você deve desenvolver sólidas habilidades de comunicação.

Ainda que muito tenha sido escrito sobre comunicação em geral (veja Beebe, Beebe e Redmond, 1996; Infante, Rancer e Womack, 1997; von Gunten, Ferris e Emanuel, 2000), os psicólogos do esporte começaram a estudar a comunicação apenas na década passada. Assim, precisamos muitas vezes aplicar achados genéricos sobre comunicação a contextos de esporte e exercício. No entanto, desconsiderando o contexto, um dos maiores problemas comunicacionais é o fato de, com frequência,

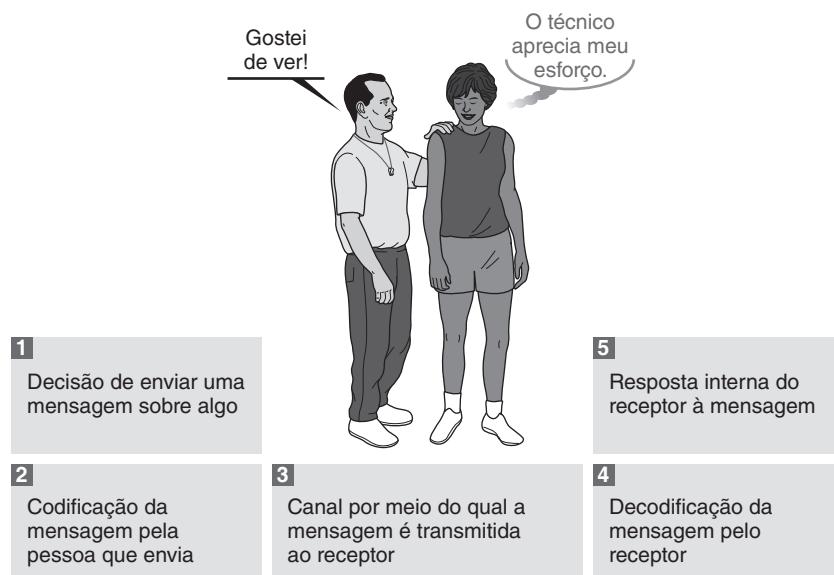
esperarmos que os outros consigam ler nossas mentes. Comumente, treinadores, atletas, professores e pais comunicam-se "abreviando ideias", pressupondo que um simples gesto seja suficiente para transmitir seus sentimentos e perspectiva exclusiva.

Portanto, não surpreende que rupturas na comunicação costumem estar na raiz dos problemas quando os técnicos falam com os atletas ou os professores com os alunos. A ineficiência na comunicação pode levar as pessoas a antipatizarem entre si, a perderem a confiança uns nos outros, a se recusarem a escutar os outros e a discordarem uns dos outros, bem como a causarem inúmeros outros problemas interpessoais (Whetten e Cameron, 1991). Isso pode levar a observações como "Simplesmente não consigo conversar com ele"; "Se eu tivesse falado uma vez só, mas eu falei milhares de vezes"; "Quando falo com ele, o que digo entra por um ouvido e sai pelo outro". Por outro lado, atletas e alunos frequentemente dizem este tipo de coisas sobre técnicos e professores: "Ela nunca explica por que faz as coisas"; "É difícil se aproximar dele"; "Ela está sempre gritando e xingando". Evidentemente, há problemas de comunicação em ambos os lados. Corrigir essas lacunas de comunicação é fundamental no ambiente de aprendizagem e treinamento. A seguir, temos a citação de um jogador olímpico de futebol sobre um problema na comunicação entre técnico e atleta:

> **Há algum tempo, o técnico decidiu não me incluir na equipe titular por várias partidas. Eu nunca havia passado por isso antes, e foi difícil lidar com a situação. Eu era membro regular da seleção nacional à época e não tinha percebido que meu desempenho decaíra de algum modo. Se ele tivesse falado comigo e me dito suas razões, o problema poderia ter sido resolvido imediatamente e muita frustração poderia ter sido evitada. Conversas regulares entre o técnico e o jogador podem fazer toda a diferença e deveria ser um dos itens mais importantes na lista de prioridades do técnico. (Jowett, Paull, Pensgaard, Hoegmo e Riise, 2005, p. 166)**

Entendendo o processo de comunicação

Toda comunicação de mão única segue o mesmo processo básico. No primeiro passo, uma pessoa decide enviar uma mensagem para outra. Então, aquele que envia traduz (**codifica**) os pensamentos em uma mensagem. No terceiro passo, a mensagem é enviada (geralmente por meio de palavras, mas às vezes por meios não verbais, como a linguagem de sinais) para o receptor. Em seguida, o receptor interpreta (**decodifica**) a mensagem. Finalmente, ele pensa sobre a mensagem e responde internamente (como interessando-se, enfurecendo-se ou se sentindo aliviado). A Figura 10.1 descreve esse processo.

Objetivos da comunicação

Embora o mesmo processo ocorra em todos os tipos de comunicação, os objetivos da comunicação podem variar. Você pode se comunicar para convencer uma pessoa em uma aula de ginástica aeróbica de que ela pode perder peso exercitando-se regularmente, avaliar como uma ginasta executa sua rotina na trave de equilíbrio, informar os alunos sobre como realizar uma nova habilidade de voleibol, animar seu time contra um adversário difícil ou lidar com um conflito entre dois jogadores de seu time. Entretanto, toda comunicação possui algum conteúdo, bem como mensagens relacionais (como nos sentimos em relação a alguém).

A comunicação pode incorporar vários objetivos de uma só vez. Digamos, por exemplo, que em uma aula de ginástica aeróbica a instrutora de dança queira incluir movimentos mais difíceis e mais vigorosos na rotina de exercícios da classe. Ela tentaria motivar e convencer a turma dos benefícios do acréscimo deste exercício e, então, informaria sobre como realizar a nova habilidade.

Tipos de comunicação

A comunicação ocorre de duas formas básicas: interpessoal e intrapessoal. Em geral, quando falamos sobre se comunicar, estamos nos referindo à **comunicação interpessoal**, que envolve pelo menos duas pessoas e uma troca significativa. A pessoa que envia a mensagem pretende influenciar a resposta de determinada pessoa ou pessoas. A mensagem ou conteúdo pode ser recebida pela pessoa em questão, por pessoas para as quais não foi planejada, ou ambos. Às vezes, a mensagem chega distorcida e aquilo que o emissor pretendeu não é transmitido.

Uma parte importante da comunicação interpessoal é a **comunicação não verbal**, ou indícios não verbais. Pesquisas indicam que esse tipo de comunicação também é fundamental para partilhar e receber informações. Em um estudo, indivíduos assistindo a uma partida de tênis viam os jogadores apenas entre os pontos – eles nunca viam o jogador realmente rebater uma bola ou fazer um ponto. Contudo, aproximadamente 75% das vezes conseguiram adivinhar quem estava ganhando o jogo. Os indícios não verbais que os jogadores exibiam entre os pontos eram suficientemente fortes para comunicar quem estava vencendo ou perdendo. Em outro estudo, os comportamentos não verbais dos adversários antes do jogo e suas roupas pareceram influenciar as classificações do desempenho e as expectativas de resultados pelos observadores (Buscombe et al., 2006). Jowett e Frost (2007) descobriram que jogadores negros de tênis encaravam os antecedentes dos treinadores como um fa-

FIGURA 10.1 O processo de comunicação.
Reimpressa, com permissão, de R. Martens, 1987, *Coaches guide to sport psychology* (Champaign, IL: Human Kinetics), 48.

tor importante a influenciar suas relações. Mesmo que os treinadores nada dissessem que influenciasse sua relação pessoal com os jogadores, estes estabeleciam alguns pressupostos com base na aparência do treinador (e não em seu discurso).

Comunicação intrapessoal (diálogo interior) é a comunicação que temos conosco mesmos. Falamos muito para nós mesmos, e esse diálogo interior é importante. O que dizemos a nós mesmos geralmente ajuda a moldar e prever como agimos e atuamos. Por exemplo, talvez uma jovem em uma aula de educação física esteja com medo de realizar uma nova tarefa, o saque no tênis, e diz a si mesma que não pode fazê-lo e que fará papel de boba se tentar. Essa comunicação intrapessoal aumenta as chances de ela não executar adequadamente a habilidade. O diálogo interior também pode afetar a motivação. Se alguém está tentando perder peso e disser a si mesma que está parecendo mais magra e se sentindo bem, melhorará sua motivação com este diálogo interior. (Ver Capítulo 16 para ler mais sobre diálogo interior.)

PONTO-CHAVE O diálogo interior, ou comunicação intrapessoal, afeta a motivação e o comportamento.

Ainda importante é reconhecer que as comunicações de instrutores de academia, professores e treinadores influenciam o diálogo interior de seus atletas. Pesquisadores (Zourbanos, Hatzigeorgiadis e Theodorakis, 2007; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Tsiakaras, Chroni e Theodorakis, 2010) descobriram que enunciados positivos e negativos feitos pelos treinadores influenciavam o diálogo interior de seus atletas. Em especial, retorno positivo e negativo dos treinadores produzia mais diálogo interior positivo e negativo, respectivamente, nos atletas. Logo, a comunicação interpessoal influencia a intrapessoal.

Enviando mensagens efetivamente

A comunicação eficaz costuma estabelecer a diferença entre o sucesso e o fracasso para professores, técnicos e instrutores. Portanto, é preciso compreender como enviar mensagens eficientes, tanto verbais como não verbais. Felizmente, as pesquisas indicam que podemos ensinar habilidades de comunicação eficaz para praticantes de esportes e de exercícios, professores e treinadores.

John Madden, durante muito tempo um técnico de sucesso do Los Angeles Raiders e, posteriormente, comentarista de futebol americano, resumiu a natureza da comunicação bem-sucedida no contexto esportivo:

> **Para haver comunicação entre um técnico e seus jogadores, é preciso dizer coisas boas, coisas ruins e coisas médias. Por outro lado, é preciso ser capaz de escutar coisas boas, ruins e médias… Eu tentava conversar com cada jogador. Às vezes, era simplesmente um rápido "Como é que tá?". Em outras vezes, era uma conversa. Mas por (eu) conversar com eles todos os dias, não sentiam que poderia haver alguma coisa quando eu parava de falar com eles. (Syer, 1986, p. 99-110).**

Nesse sentido, Hardy, Burke e Crace (2005) observaram que as pessoas (neste caso, os técnicos em par-

Autoavaliação da comunicação

Pense em como você se comunica com os outros. Com que frequência se encontra envolvido nos seguintes comportamentos? No espaço fornecido, indique se você realiza o comportamento.

1 = quase sempre 2 = geralmente 3 = às vezes 4 = raramente 5 = quase nunca

_____ 1. Presto atenção principalmente naquilo que o indivíduo está dizendo e dou pouca atenção ao que ele está fazendo.
_____ 2. Deixo a falta de organização de um indivíduo atrapalhar minha escuta.
_____ 3. Interrompo se eu tiver algo para dizer.
_____ 4. Paro de escutar quando acho que já entendi a ideia, quer o falante tenha ou não terminado.
_____ 5. Não consigo repetir o que foi dito antes de reagir.
_____ 6. Ofereço pouco *feedback* verbal ou não verbal à pessoa que estou escutando.
_____ 7. Presto atenção apenas às palavras e nunca ao tom e ao volume de voz usados.
_____ 8. Deixo que palavras carregadas de emoção me incomodem.
_____ 9. Se eu considerar o indivíduo maçante, paro de prestar atenção.
_____ 10. Não consigo limitar minha crítica ao desempenho de um amigo.
_____ 11. Fico irritado se alguém se intromete em minha conversa.
_____ 12. Permito que distrações interfiram em minha concentração.
_____ 13. Não reconheço quando estou muito aborrecido ou cansado para falar ou escutar.
_____ 14. Levanto a voz quando quero que alguém preste atenção ao que estou dizendo.
_____ 15. Tento dar conselhos quando alguém está me contando seus problemas.

Some suas respostas aos 15 itens. Quando mais alta sua pontuação (pontuação mais alta 75), mais eficazes são suas habilidades de comunicação. Sua pontuação total é menos importante do que suas respostas a itens específicos. Pontuações de 1 e 2 normalmente indicam que você pode melhorar naqueles aspectos de sua comunicação. Obtenha *feedback* de outros com quem você geralmente se comunica para confirmar as informações deste questionário.

ticular) precisam se sentir bem em relação a seu estilo de comunicação. Quais são seus pontos fortes e as áreas em que pode melhorar a comunicação? Para ajudar a aumentar sua autopercepção sobre o estilo de comunicação, adaptamos e apresentamos uma escala de autoavaliação (consultar "Autoavaliação da Comunicação") desenvolvida pelo especialista em comunicação Lawrence Rosenfeld (Rosenfeld e Wilder, 1990). Um estudo de Millar, Oldhan e Donovan (2011) que pesquisou a percepção que os treinadores têm das comunicações verbais com os atletas mostrou que a autopercepção tem grande importância. Os pesquisadores monitoraram as instruções verbais dadas pelos treinadores aos remadores, e os treinadores responderam a um questionário sobre seu comportamento verbal percebido. Os resultados revelaram que os treinadores foram imprecisos ao relembrar o que haviam dito aos atletas. Aqueles foram observados dando predominantemente instruções concomitantes (enquanto os atletas remavam) e prescritivas (o que fazer), embora pouco retorno avaliativo (estava bom?) ou afetivo (como pareceu?). Essas percepções inexatas por parte dos treinadores podem ser problemáticas. Ainda que eles possam achar terem verbalizado instruções e informações aos atletas (do tipo retorno avaliativo), possivelmente isso jamais aconteceu. Isso acentua a necessidade de desenvolvimento de métodos para aumento da autopercepção dos treinadores em relação à comunicação.

Nas seções seguintes, discutiremos brevemente comunicação interpessoal e intrapessoal, mas nosso foco será a comunicação não verbal – um processo sutil, mas fundamental para a partilha e a recepção de informação.

Mensagens verbais

Mensagens verbais devem ser enviadas claramente e recebidas e interpretadas corretamente. Bill Parcells, o bem-sucedido técnico de futebol americano do New York Giants, do New England Patriots e do New York Jets, bem como administrador-geral do Miami Dolphins, entende a importância do envio e da recepção efetivos de uma mensagem: "Quando enviamos uma mensagem, não é suficiente sermos honestos e precisos. Seu impacto dependerá de quem a está recebendo e do que a pessoa esteja disposta a receber naquele momento" (Parcells e Coplon 1995, p. 117). Basicamente, temos que escolher o lugar e o momento certos para enviar nossa mensagem. Infelizmente, técnicos e pais costumam escolher a hora mais imprópria para a comunicação (como logo após um jogo ou diante do time).

Rupturas na comunicação ocorrem porque as mensagens são enviadas ineficazmente, não são recebidas ou são mal interpretadas. Às vezes, o problema é simplesmente a falta de confiança entre o técnico e o atleta ou entre o professor e o aluno (Burke, 1997). Com mais frequência, o problema é de transmissão da mensagem. Algumas pessoas falam demais, divagando sobre coisas que aborrecem ou distraem os outros, enquanto outras falam pouco, não transmitindo informações suficientes.

Sugestões para melhorar a comunicação

Eis algumas formas de melhorar a comunicação entre técnicos e atletas e entre professores e alunos:

- Transmita as justificativas. Explique por que você espera (ou por que não espera) certos comportamentos dos participantes.
- Expresse mais empatia que simpatia. Simpatia é a preocupação que um técnico pode demonstrar por um jogador. Entretanto, a empatia é ser sensível aos sentimentos de outro indivíduo e ligar-se emocionalmente à outra pessoa. O foco está em entender a experiência emocional do atleta e, então, responder de uma maneira que transmita entendimento.
- Use um estilo de comunicação que seja confortável para você. Não tente copiar o estilo de comunicação de outro técnico ou professor apenas porque aquele estilo é bem-sucedido para aquela pessoa. Antes, comunique-se coerentemente com seu estilo de personalidade e ensino.
- Aprenda a se tornar mais empático, colocando-se no lugar de seus atletas. Demonstre preocupação genuína por eles como pessoas e trabalhe com eles para encontrar soluções adequadas.
- Use a abordagem positiva ao se comunicar, o que inclui o uso generoso de elogios, encorajamento, apoio e reforço positivo.
- Sempre reconheça os cumprimentos dos outros – um olá e um sorriso são formas fáceis de comunicar sentimentos positivos.
- Se você tem uma política de portas abertas para seus alunos e atletas, mostre que você é sincero em relação a isso.
- Seja consistente ao administrar disciplina.

De "Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University." D. Yukelson, *Journal of Applied Sport Psychology*, 73-96, Taylor e Francis Ltd, adaptado com permissão do editor. (Taylor e Francis Ltd, http://www.tandf. co.uk/journals).

Mensagens não verbais

É normal que as pessoas não tenham consciência dos muitos indícios não verbais que utilizam ao se comunicarem. De fato, estimativas de vários pesquisadores indicam que por volta de 50 a 70% das informações transmitidas numa comunicação não são verbais (Burke, 2005). Um estudo com treinadores e atletas de atletismo descobriu que a comunicação era 50% verbal e 50% não verbal, tanto para treinadores quanto para atletas, durante os treinos e a prática. Durante as competições, a comunicação não verbal aumentava para algo em torno de 75% para treinadores e 66% para atletas (Rata, Rata, Rata, Mares e Melinte, 2012). Portanto, é fundamental que técnicos, atletas e instrutores de exercícios sejam extremamente observadores de seus indícios não verbais (bem como dos de outros), como uma rica fonte de informação. Entender os vários tipos de comunicação não verbal melhora tanto o envio como a recepção de mensagens (consulte Yukelson, 1998, para uma discussão mais profunda sobre comunicação não verbal).

PONTO-CHAVE Até 70% da comunicação humana não é verbal.

É menos provável que as mensagens não verbais estejam sob controle consciente e, portanto, são mais difíceis de esconder do que as mensagens verbais. Elas podem revelar nossos sentimentos e atitudes inconscientes. Por exemplo, justamente antes de iniciar uma aula de ginástica aeróbica, um instrutor pergunta a uma jovem como ela está se sentindo. A jovem encolhe os ombros, olha para o chão, franze a testa e murmura: "bem". Embora suas palavras digam que tudo está bem, o instrutor entende outra coisa pela mensagem não verbal transmitida. Embora as mensagens não verbais possam ser muito expressivas, frequentemente são difíceis de interpretar de forma correta. Portanto, precisamos ter cautela ao dar-lhes significado e temos que tentar julgar corretamente o contexto.

Aparência física

Comumente, nossa primeira impressão de uma pessoa vem da aparência física. Podemos pensar em alguém como gordo, magro, bonito, desleixado, atraente ou sem graça. Um detalhe pode conter uma grande mensagem. Por exemplo, há 20 anos, um atleta do sexo masculino que entrasse na sala do técnico usando um brinco na orelha provavelmente seria colocado para fora. Agora, homens usando brincos são mais aceitos e uma mensagem diferente é transmitida. A indumentária pode transmitir informações importantes. Por exemplo, um estudo de Greenlees, Bradley, Holder e Thelwell (2005), verificou que os atletas relataram menor confiança quando o adversário estava usando roupas específicas de esporte (em oposição a vestuário em geral). Os atletas precisam ter cautela ao comunicarem informações por meio do vestuário, quer as informações sejam positivas ou negativas.

Postura

A forma como nos conduzimos – nossa marcha e postura – também envia uma mensagem. Uma pessoa que caminha arrastando os pés, com a cabeça baixa e as mãos nos bolsos, transmite tristeza, enquanto um andar decidido sugere senso de controle e confiança. É comum os atletas reconhecem adversários frustrados ou desencorajados por seus movimentos. Quando veem um adversário baixando a cabeça, sabem que é hora de "trucidar".

A comunicação não verbal pode transmitir o que a pessoa está realmente pensando e sentindo tanto quanto a comunicação verbal – se não mais.

Os astros do tênis Pete Sampras e Steffi Graf conheciam a importância da postura e nunca deixavam o adversário saber como estavam se sentindo: quer fizessem uma grande jogada ou errassem uma fácil, eles pareciam e agiam da mesma forma. Isso tornava mais difícil vencer Graf e Sampras, porque os adversários nunca sabiam direito quando eles estavam "para baixo". Em relação a isso, Furley, Dicks e Memmert (2012) pesquisaram a influência do comportamento não verbal em cobranças de pênaltis. Descobriram que cobradores de pênaltis com linguagem corporal dominante (postura ereta, cabeça erguida, queixo paralelo ao solo) eram percebidos de maneira mais positiva pelos goleiros e jogadores e traziam expectativas de um melhor desempenho do que jogadores que evidenciavam uma linguagem postural submissa (postura relaxada, cabeça e queixo para baixo, ombros desleixados). A linguagem corporal, sem dúvida, influencia as percepções dos atletas em relação a seus adversários; como essa percepção realmente afeta o desempenho precisa ainda de mais pesquisas.

Gestos

Os gestos das pessoas com frequência transmitem mensagens, queiram elas ou não. Por exemplo, cruzar os braços sobre o peito geralmente expressa que você não está aberto para os outros, enquanto fechar as mãos atrás da cabeça denota superioridade. Os técnicos muitas vezes se expressam por gestos – às vezes, ao verbalizarem os pensamentos aos árbitros, correm o risco de ser expulsos do jogo!

Posicionamento corporal

O posicionamento corporal refere-se ao espaço pessoal entre você e os outros e à posição de seu corpo com relação aos outros. O posicionamento corporal é, na verdade, um aspecto da **proxemia**, que é o estudo de como as pessoas se comunicam pela forma como usam o espaço. Um exemplo de linguagem da posição corporal é o técnico reunir os jogadores titulares a sua volta em vez dos reservas. Muitos técnicos ficam perto dos jogadores titulares, denotando favoritismo. John Thompson, técnico de basquetebol da Georgetown University, tinha o hábito de sentar-se entre os reservas para fazer com que se sentissem membros valorizados do time.

Toque

O toque é uma forma poderosa de comunicação não verbal que pode ser usada para acalmar alguém ou expressar afeto, ou outros sentimentos, dependendo da situação. Nos últimos anos, ficamos mais à vontade com uso do toque no esporte, incluindo mais abraços entre os homens do que era socialmente aceito anos atrás. Entretanto, com a crescente sensibilidade em relação à questão do assédio sexual, técnicos e professores precisam ser especialmente cuidadosos no uso do toque. Você deve ter certeza de que o toque será adequado e bem recebido pelo atleta ou aluno. O toque deve ser restrito a lugares públicos para minimizar qualquer má interpretação.

Expressão facial

O rosto é a parte mais expressiva de seu corpo. O contato pelo olhar é particularmente importante na comunicação dos sentimentos. O contato pelo olhar significa que seu interlocutor está interessado em sua mensagem. Quando as pessoas se sentem desconfortáveis ou envergonhadas, tendem a evitar o contato visual direto e a olhar para longe. O sorriso é a ponte universal que atravessa barreiras de linguagem e uma das formas mais eficazes de comunicação. Sorrisos e outras expressões faciais podem ser um convite à comunicação verbal e suscitar *feedback* sobre o quanto sua comunicação foi eficaz.

Características de voz

O som de uma voz pode reforçar enfaticamente ou cortar enfaticamente a comunicação verbal pela raiz. Co-

mo diz o ditado, "não é o que você diz, mas como você diz". A qualidade da voz frequentemente trai sentimentos, humores e atitudes verdadeiros, revelando o que poderíamos nunca declarar verbalmente. As características de voz incluem tom (agudo ou grave), andamento (velocidade), volume (alto ou suave), ritmo (cadência) e articulação (enunciação).

Diretrizes para enviar mensagens

Essas são diretrizes para o envio de mensagens verbais e não verbais eficazes (Martens, 1987a):

- *Seja direto*. As pessoas que evitam se comunicar diretamente pressupõem que os outros sabem o que eles querem ou sentem. Em vez de expressar sua mensagem diretamente, insinuam o que têm em mente – ou dizem a uma terceira pessoa, esperando que a mensagem chegue ao receptor pretendido indiretamente.
- *Seja o dono de sua mensagem*. Use "eu" e "meu", não "nós" ou "a equipe", ao transmitir suas mensagens. Você não é o dono de suas mensagens quando diz "A equipe acha…", ou "A maioria das pessoas acha que você…". O que está dizendo é o que *você* acredita, e usar os outros para proteger o que tem a dizer sugere covardia em expressar as próprias mensagens.
- *Seja completo e específico*. Dê à pessoa com quem está falando todas as informações de que ela necessita para entender completamente sua mensagem.
- *Seja claro e consistente*. Evite mensagens duplas. "Eu realmente quero escalar você, Mary, mas não acho que este seja um bom jogo para você. Vejo-a como uma ótima atleta, mas você terá que ser paciente." Esse é um exemplo de mensagem dupla – aceitação e rejeição – e ela provavelmente deixa Mary confusa e magoada. Mensagens duplas transmitem significados contraditórios e, em geral, a pessoa que as envia receia ser direta.
- *Enuncie suas necessidades e sentimentos claramente*. Uma vez que algumas sociedades (tal como a norte-americana) desaprovam aqueles que exibem claramente suas emoções, tendemos a não revelar sentimentos e necessidades aos outros. Contudo, para desenvolver relacionamentos íntimos, você deve compartilhar sentimentos.
- *Separe fato de opinião*. Enuncie o que vê, ouve e sabe, e então identifique claramente quaisquer opiniões ou conclusões que tenha sobre esses fatos. Você diz ao seu filho quando ele volta para casa tarde da noite: "Vejo que você saiu com o Williamson novamente". No contexto em que diz isso, seu filho receberá a mensagem, mas não saberá ao certo qual é exatamente sua preocupação em relação ao amigo. Uma forma melhor de enviar essa mensagem seria: "Aquele era o Williamson, não?" (confirmando um fato) e, então. "Fico preocupado que você ande com ele. Tenho medo de que ele o envolva em encrencas" (declarando sua opinião). Embora seu filho possa não gostar da sua opinião, pelo menos irá entendê -la.
- *Concentre-se em uma coisa de cada vez*. Você alguma vez começou a discutir uma forma de realizar determinada habilidade e de repente passou a queixar-se de que o time não vinha treinando muito bem? Organize os pensamentos antes de falar.
- *Envie as mensagens imediatamente*. Quando você observa algo que o aborrece ou que precisa ser mudado, não retarde o envio de uma mensagem. Às vezes a retenção pode resultar, posteriormente, em um ato repentino relacionado a algo insignificante. Responder imediatamente também gera *feedback* mais efetivo do que uma resposta adiada.
- *Assegure-se de que suas mensagens não contêm objetivos ocultos, o que significa que o propósito declarado da mensagem não é o mesmo que o propósito real*. Para determinar se sua mensagem contém objetivos ocultos, faça a si mesmo estas duas perguntas: por que estou dizendo isso a esta pessoa? Quero que ela ouça isso, ou há outra coisa envolvida?
- *Demonstre apoio*. Se você quiser que a outra pessoa escute suas mensagens, não as envie com ameaças, sarcasmo, comparações negativas ou julgamentos. No fim, a pessoa evitará se comunicar com você, ou simplesmente "desligará" sempre que você falar.
- *Seja consistente com suas mensagens não verbais*. Talvez você diga a um jogador que está tudo bem em cometer um erro, mas seus gestos corporais e expressões faciais contradizem essas palavras. Mensagens conflitantes confundem as pessoas e prejudicam comunicações futuras.
- *Reforce com repetição*. Repita pontos-chave para reforçar o que está dizendo. Entretanto, não seja repetitivo, pois isso pode fazer com que a outra pessoa não o escute. Você também pode reforçar as mensagens usando canais de comunicação adicionais – mostre uma figura ou vídeo ao explicar uma habilidade, por exemplo.
- *Torne a mensagem adequada à estrutura de referências do receptor*. Mensagens podem ser muito mais bem compreendidas se você as adaptar às experiências da pessoa com quem está se comunicando. Não é apropriado, por exemplo, usar linguagem complicada ao conversar com atletas jovens. Eles não têm vocabulário para compreender o que está sendo dito.
- *Busque retorno quanto à sua mensagem ter sido interpretada corretamente*. Procure sinais verbais e não verbais de que a pessoa com quem você está falando

está recebendo a mensagem pretendida. Inexistindo sinais, faça perguntas que provoquem esse retorno: "Compreendeste o que estou dizendo, Susan?" ou "Está seguro em relação ao que deve fazer?".

Nesse sentido, uma forma rápida de lembrar muitos dos elementos principais na comunicação, conforme observado por Glory, Kirubakar e Kumutha (2010) é conhecida como os seis Cs:

- Claro
- Conciso
- Cortês
- Correto
- Completo
- Construtivo

Comunicação eletrônica

A comunicação, por tradição, é entendida como conversas verbais entre duas ou mais pessoas. A tecnologia, no entanto, mudou bastante nos últimos anos e, hoje em dia, treinadores e atletas (isto é, pares de treinador e atleta, treinador e treinador e atleta e atleta) costumam se comunicar por meios eletrônicos, como e-mail, mensagens instantâneas e de texto, telefones celulares, Facebook, Twitter e blogues. As redes sociais são uma força em escalada no mundo da propaganda e parecem ter envolvido completamente a indústria do esporte. Equipes, ligas, técnicos, atletas e administradores estabeleceram presença nas redes sociais, principalmente no Twitter (sítio de microblogue que permite aos usuários a postagem de ideias pessoais, com até 140 caracteres). Especialmente os atletas envolveram-se no uso dessa ferramenta com rapidez, o que levanta o questionamento "O que estão postando?". Pegoraro (2010) acompanhou mensagens de atletas pelo *Twitter* durante sete dias e descobriu que os assuntos ali predominantes incluíam vida pessoal e respostas a indagações de fãs. Assim, o Twitter parece ser um recurso poderoso para aumento da interação entre atletas e fãs. Entretanto, Browning e Sanderson (2012) entrevistaram 20 estudantes-atletas da National Collegiate Athletic Association e descobriram que o Twitter também apresenta desafios, considerando-se a facilidade com que os fãs podem escrever coisas negativas sobre os atletas. Assim, os departamentos esportivos devem ser proativos quanto a auxiliar os atletas estudantes a usarem o Twitter de forma estratégica, em especial nas respostas aos detratores. Os atletas devem ser criteriosos ao postarem material nas redes sociais ou enviarem textos, e-mails ou fotos, uma vez que esse material pode facilmente se tornar conhecido no mundo por meio da Internet.

Consultores de psicologia do esporte também estão se comunicando mais com os clientes atletas via tais meios. A geração Y de hoje é a primeira a crescer com todos esses meios eletrônicos de comunicação (Burke, 2013). Esses jovens atletas se sentem mais à vontade ao se comunicarem assim, pois têm familiaridade com os dispositivos eletrônicos de comunicação. Logo, é preciso que os treinadores e os consultores de psicologia do esporte se familiarizarem com as formas eletrônicas de comunicação de modo a facilitar as interações com os atletas.

Comportamentos do professor e do técnico que melhoram a comunicação

Pesquisas revelaram que inúmeros comportamentos do professor e do técnico podem facilitar a comunicação. Isso é especialmente verdadeiro para **comportamentos de confirmação**, que dizem respeito à comunicação que indica se indivíduos são apoiados, reconhecidos e confirmados como valiosos e significativos, resultando em maior motivação e aprendizagem afetiva (Ellis, 2000). Além disso, **comportamentos de esclarecimento** referem-se à clareza com que os indivíduos percebem o professor ou técnico como pessoa, porque essa clareza facilita tanto a aprendizagem cognitiva como a afetiva (Simonds, 1997). Esses comportamentos incluem:

Comportamentos de confirmação

- A comunicação indica uma análise de perguntas ou comentários do aluno ou jogador.
- A comunicação indica que o técnico ou o professor acredita que o aluno ou o jogador pode se sair bem.
- O professor ou o técnico confirma o entendimento antes de passar para o próximo ponto.
- A comunicação indica um interesse em saber se os alunos ou jogadores estão aprendendo.
- O *feedback* é fornecido sobre o desempenho do aluno ou do jogador.

Comportamentos de esclarecimento

- O professor ou o técnico usa exemplos claros e relevantes.
- O professor ou o técnico associa exemplos com o conceito ou a regra.
- O professor ou o técnico usa mais linguagem concreta do que abstrata.
- O professor ou o técnico concentra-se na tarefa e não se afasta dos pontos principais.
- O professor ou o técnico explica claramente os objetivos de cada atribuição ou treino.

Recebendo mensagens efetivamente

Não é o que você diz a eles – é o que eles ouvem.

Red Auerback, ex-técnico do Boston Celtics

Até agora, concentramo-nos na pessoa que envia a mensagem. Entretanto, as pessoas passam 40% de seu tempo de comunicação escutando (Sathre, Olson e Whitney, 1973). Além disso, uma pesquisa com 88 organizações demonstrou que a habilidade de escutar é consistentemente classificada como uma das mais importantes (Crocker, 1978). Embora os alunos aprendam habilidades de escrita e fala, raramente recebem qualquer treinamento formal em escutar. Antes de ler sobre como melhorar habilidades de escutar, faça o Teste de Habilidades de Ouvinte, a seguir, para ver que habilidades específicas você precisa melhorar.

Escutar ativo

A melhor maneira de ouvir é fazê-lo ativamente. **Escutar ativamente** envolve prestar atenção em ideias importantes e sustentadoras, acusar recebimento e responder, dar retorno adequado e prestar atenção à comunicação total do interlocutor. O escutar ativo também envolve a comunicação não verbal, como contato ocular direto e acenos para confirmar que você entende o orador. Basicamente, o ouvinte demonstra interesse pelo conteúdo, pela intenção da mensagem e pelos sentimentos do emissor.

De todas as coisas que podem fazer um indivíduo sentir-se aceito, importante e valioso, nenhuma é mais vital do que ser escutado. Se quiser realmente que as pessoas confiem em você, deve fazer um esforço concentrado para escutá-las. Por vezes, as pessoas acham que estão demonstrando disponibilidade para os outros

Teste de Habilidades de Ouvinte

Item	Escala de classificação			
	Nunca	Raramente	Às vezes	Com frequência
1. Você acha que escutar os outros é desinteressante.	1	2	3	4
2. Você tende a focalizar a atenção no jeito de comunicar-se ou na aparência do orador, em vez de na mensagem.	1	2	3	4
3. Você presta mais atenção em fatos e detalhes, frequentemente deixando passar pontos importantes que dão significado aos fatos.	1	2	3	4
4. Você é facilmente distraído por outras pessoas que estejam falando, mascando chiclete, amassando papel, etc.	1	2	3	4
5. Você finge atenção, olhando para o orador, mas pensando em outras coisas.	1	2	3	4
6. Você escuta apenas o que é fácil de entender.	1	2	3	4
7. Certas palavras carregadas de emoção interferem em seu escutar.	1	2	3	4
8. Você ouve algumas poucas frases dos problemas de outra pessoa e imediatamente começa a pensar nos conselhos que pode dar.	1	2	3	4
9. Seu período de atenção é muito curto; portanto, é difícil para você escutar por mais de alguns minutos.	1	2	3	4
10. Você é rápido em encontrar coisas com que discorda; portanto, interrompe a escuta enquanto prepara sua argumentação.	1	2	3	4
11. Você tenta acalmar o orador, dando apoio por meio de acenos de cabeça e murmúrios de concordância, mas não está realmente envolvido.	1	2	3	4
12. Você muda o assunto quando se aborrece ou fica desconfortável com ele.	1	2	3	4
13. Tão logo alguém diz algo que você acha que reflete negatividade a seu respeito, você se defende.	1	2	3	4
14. Você se antecipa ao que o orador está dizendo, tentando adivinhar o que ele realmente quer dizer.	1	2	3	4

Some seus pontos. Segue uma escala subjetiva que o ajudará a determinar se você é ou não um bom ouvinte.

14-24 Excelente   25-34 Bom   35-44 Regular   45-56 Fraco

Adaptado, com permissão, de R. Martens, 1987. *Coaches guide to sport psychology* (Champaign, IL: Human Kinetics), 56.

quando, na verdade, não estão. Um técnico pode dizer sobre sua política: "Claro, meus atletas podem vir me ver a qualquer hora que quiserem. Tenho uma política de portas abertas". Mas seus atletas podem pensar: "O técnico não nos ouve, na verdade. Só está interessado em nos dizer o que fazer". A boa escuta demonstra sensibilidade e encoraja uma troca aberta de ideias e sentimentos.

Um ouvinte ativo costuma parafrasear o que o interlocutor disse. Estes são alguns exemplos típicos de paráfrase:

- O que estou escutando você dizer é que…
- Vamos ver se entendi direito. Você disse…
- O que você está dizendo é que…

Fazer perguntas específicas para permitir que a pessoa expresse os sentimentos também faz parte da escuta ativa, como a paráfrase. Aqui estão alguns exemplos:

Declaração: "Estou pensando em aumentar meu tempo de exercícios de três para cinco dias por semana, mas não tenho certeza de que isso seja a melhor coisa a fazer no momento."

Pergunta: "O que você ganha ou perde aumentando seu tempo de exercícios?"

Paráfrase: "Parece que você está lutando para tentar equilibrar a ginástica com outras exigências de sua vida."

Ao parafrasear os pensamentos e os sentimentos de uma pessoa, você mostra que a está escutando e que se importa com ela. Frequentemente, isso leva a uma comunicação e uma troca mais abertas, tendo em vista que o interlocutor sente que você está interessado. Quando fizer perguntas, evite usar o interrogativo *por quê?* – isso pode parecer uma forma de julgamento. Rosenfeld e Wilder (1990) ofereceram algumas outras sugestões sobre habilidades de escuta ativa:

- Não confunda escutar com ouvir. Ouvir e escutar são atividades distintas.
- Ouvir é simplesmente receber sons, enquanto escutar é um processo ativo.
- Ouvir alguém não significa que você esteja escutando o significado da mensagem.
- É frustrante para o orador quando o receptor o ouve, mas não o escuta.
- Alguém que se dá conta de não escutar, deve praticar a concentração de sua atenção no interlocutor.

Escutar, por vezes, exige preparo mental. Por exemplo, antes de ter uma conversa importante com seu técnico, elabore um plano mental para a conversa. Ou seja, ensaie em sua mente como prestar muita atenção ao significado das mensagens do técnico.

PONTO-CHAVE Escutar ativamente melhora a comunicação, porque o orador sente que está sendo ouvido, compreendido e recebendo *feedback* apropriado.

Escutar como apoio

Ser um ouvinte apoiador comunica que você está "com" o orador e valoriza sua mensagem. Eis algumas sugestões para **escutar de forma a apoiar**:

- *Use comportamentos apoiadores enquanto escuta*. Esses comportamentos comunicam a mensagem de que a outra pessoa é reconhecida, compreendida e aceita. Você usa comportamentos de escuta de apoio quando
  - descreve o comportamento do outro, em vez de tentar avaliá-lo ou atacá-lo;
  - concentra-se em pensamentos e sentimentos imediatos;
  - não é interesseiro ou manipulador;
  - faz perguntas de final aberto para encorajar a pessoa a compartilhar os sentimentos;
  - é empático, não indiferente; e
  - permanece aberto a novas ideias, perspectivas e possibilidade de mudança.

  Com esses comportamentos, empregue habilidades de atenção ativa, como balançar a cabeça e fazer contato ocular direto e claro.
- *Use comportamentos confirmadores enquanto escuta*. Parte de uma real comunicação é deixar as pessoas saberem que você está presente no diálogo e entende suas mensagens, mesmo que não concorde com elas. Use comportamentos confirmadores (tal como reformular a frase que a pessoa está dizendo), adicionando comportamentos apoiadores para mostrar que está prestando atenção, aceitando e entendendo. Isso é especialmente importante para técnicos e professores e outros líderes de esporte e exercício. Os participantes geralmente admiram o líder, e uma falta de atenção de sua parte pode ser particularmente decepcionante para eles.
- *Utilize comportamentos de escuta verbais e não verbais*. Comportamentos não verbais que comunicam interesse e atenção incluem:
  - ficar posicionado perto da pessoa;
  - manter contato ocular;
  - fazer gestos faciais apropriados;
  - encarar o orador; e
  - manter uma postura aberta.

Os comportamentos verbais devem comunicar compreensão e reconhecimento daquilo que o orador está dizendo e sentindo.

Escuta consciente

Tenha consciência de que as pessoas reagem diferentemente à forma como você se comunica. Eis algumas sugestões para a **escuta consciente**:

- *Seja flexível*. Não existe uma estratégia de escuta melhor do que outra. Situações diferentes requerem estratégias diferentes. Certas pessoas preferem – ou se sentem mais confortáveis com – um estilo de escuta comparado com outro. Há quem simplesmente goste de falar e possa parecer não estar preocupado com compreender. Outras lhe darão tempo para pensar sobre o que disseram e darão oportunidades para *feedback*.
- *Esteja alerta a barreiras e rupturas na comunicação*. *Barreiras* envolvem "ruído", tal como alguém falando enquanto você está tentando escutar determinada pessoa. Por exemplo, técnicos e atletas costumam ter que escutar apesar do barulho de uma multidão. E útil desenvolver estratégias para lidar com o ruído, como usar sinais não verbais. Ocorrem *rupturas* na comunicação quando as mensagens são interpretadas ou dirigidas de forma incorreta. Com frequência, só sabemos que aconteceu um problema quando algo ruim ocorrido pode ser remontado ao problema. Discutiremos os problemas de comunicação de forma mais detalhada mais adiante.

Importância da empatia e da atenção

Empatia é a capacidade de a pessoa perceber, reconhecer e compreender sentimentos, comportamentos, intenções e atitudes dos outros (Loso e Eisenberg, 2003), algo há muito entendido como um pré-requisito importante à verdadeira comunicação. Jowett e colaboradores (Jowett e Clark-Carter, 2006; Lorimer e Jowett, 2009a, b) começaram a revelar como a empatia funciona nas relações treinador-atleta. Descobriram num estudo que os atletas teriam mais capacidade que seus treinadores de inferir sentimentos de proximidade (Jowett e Clark-Carter, 2006). Analisando os treinadores apenas, observaram que aqueles que trabalhavam com esportes individuais eram mais precisos em prever os sentimentos dos atletas quanto à relação que os treinadores de esportes de equipe (Lorimer e Jowett, 2009a). A explicação mais provável, conforme os autores, seria de que treinadores de esportes individuais tinham mais tempo a passar com cada atleta e, com maior frequência, desenvolviam um foco comum partilhado com os atletas. Ainda mais estimulante foi o achado de que a precisão empática dos treinadores melhorava com a exposição contínua a cada atleta e quando aqueles recebiam um retorno sobre o que sentiam e pensavam seus atletas (Lorimer e Jowett, 2009b).

Num estudo similar, Lorimer e Jowett (2011) descobriram que compartilhar ideias semelhantes (como ao determinar a estratégia de jogo) ajuda atletas e treinadores a se compreenderem mutuamente e a terem empatia em relação aos pensamentos e sentimentos recíprocos. Os autores recomendam que treinadores e atletas se concentrem no tópico em discussão ou na tarefa assumida, fazendo verificações frequentes para garantir que compreenderam o que ocorre e não apenas tenham pressuposições. Essas discussões não devem se limitar aos aspectos técnicos do esporte; devem, outrossim, encorajar o atleta a conversar sobre seus pensamentos e sentimentos acerca dos eventos em questão.

Essas descobertas sugerem que atletas e treinadores nem sempre têm o foco nos mesmos assuntos, e que os treinadores podem ter menos habilidades do que creem ter de leitura dos sentimentos e emoções de seus atletas. Treinadores, professores, preparadores físicos certificados e instrutores de condicionamento físico devem, portanto, fazer de tudo para conhecer seus atletas, vê-los em situações sociais e buscar um retorno por parte deles sobre o que pensam e sentem.

Lorimer (2013) sugere quatro formas de melhorar a precisão da empatia dos treinadores:

1. *Reunir informações*. Essas informações podem ser sobre atletas ou esportes em geral ("Sei que, quando os atletas elevam a voz, estão enfurecidos"), sobre determinado tipo de atleta ("Sei que, quando os atletas permanecem após o treino, costumam estar interessados em melhorar as habilidades"), sobre uma dada situação ou atleta ("Sei que, quando John levanta a voz no treino, costuma estar aborrecido ou preocupado").
2. *Evitar tendenciosidades*. Esteja consciente de possíveis inclinações e estereótipos e busque mais *feedback* antes de pressupor algo sobre um atleta.
3. *Manter níveis adequados de empatia*. Certifique-se de ter consciência das próprias emoções e permaneça separado dos atletas, emocionalmente. Por exemplo, ao mesmo tempo em que possa parecer adequado demonstrar empatia por um atleta cujo pai acaba de falecer, pode não ser apropriado demonstrar empatia simplesmente porque ele cometeu alguns erros.

4. *Ser reflexivo*. Reflita constantemente em suas interações com os atletas, de modo a compreender melhor por que você e eles agem de determinadas maneiras em determinadas situações.

Relacionado ao assunto empatia, encontra-se o elemento atenção. É crença assumida que, quanto mais um atleta, praticante de exercícios ou estudante sente a atenção de quem ensina ou orienta, melhor será a comunicação. Newton e colaboradores (2007) definem uma atmosfera de atenção como aquela percebida pelos indivíduos como "interpessoalmente convidativa, segura, apoiadora e capaz de propiciar a experiência de ser valorizado e respeitado" (p. 67). Assim, um líder que estrutura uma atmosfera de atenção respeita os participantes e trata-os com respeito; escuta-os; e faz com que se sintam seguros, confortáveis e bem-vindos. Utilizando o recém elaborado Caring Climate Questionnaires (Questionário de Atmosfera de Atenção) (Newton et al, 2007), Gano-Overway e colaboradores (2009) encontraram uma relação importante entre as percepções de uma atmosfera de atenção em jovens mais carentes em acampamentos de esportes durante as férias e o aumento de comportamentos pró-sociais e a redução de comportamentos antissociais. Isso sugere que a criação de uma atmosfera de atenção fomenta a relação entre o treinador e o atleta, levando a inúmeros resultados desejáveis nos jovens. Conforme o dito popular, eles só se importam com o que você sabe quando sabem que você se importa!

Identificando ruídos na comunicação

A verdadeira comunicação requer habilidade e esforço pelas pessoas envolvidas. O processo pode ser complicado e frequentemente sofre interferências (ver Figura 10.2). Embora a tecnologia (p. ex., *e-mail*) tenha melhorado a eficiência e a velocidade de alguns tipos de comunicação, progresso comparável não foi alcançado em seus aspectos interpessoais (Burke, 2001). Uma das principais razões de a comunicação ser, às vezes, problemática é o fato de muitas pessoas acreditarem que os outros, mais do que elas próprias, são ineficientes e, portanto, não veem necessidade de melhorar as próprias habilidades de comunicação. Outra questão geral que leva a rupturas na comunicação é uma falta de confiança entre as pessoas (como colegas de time, instrutores de exercício e praticantes de exercícios). Boa empatia e honestidade precisam se desenvolver entre os indivíduos antes que a comunicação efetiva possa ocorrer. Quando ocorrem rupturas, costumam resultar de falhas do emissor ou do receptor.

Falhas do emissor

As pessoas podem transmitir uma mensagem de forma insatisfatória. Mensagens ambíguas, por exemplo, são comunicações ineficazes. Digamos que um técnico manifeste a um atleta que, se ele continuar indo bem no treino, estará entre os titulares no início da temporada.

Quando estabelecida uma relação de atenção fora do campo, um fisioterapeuta pode ser mais capaz de acalmar e tranquilizar um atleta que sofreu lesão.

O receptor não está prestando atenção no emissor
O receptor tende a avaliar e julgar a comunicação
Falta de confiança entre os indivíduos que estão tentando se comunicar
Socialização e diferenças hereditárias, causando más interpretações entre o emissor e o receptor
Diferenças na disposição mental ou na percepção entre as pessoas
Embaraço (cria interferência)
Tendência a dizer às pessoas o que elas querem ouvir
Dificuldades de expressão ou relutância em se comunicar
Crença de que o silêncio é mais seguro
Incoerência entre ações e palavras
Triagem de mensagens por assistentes para maior eficiência

FIGURA 10.2 Barreiras à comunicação efetiva.

Durante as semanas seguintes, o técnico elogia o atleta regularmente, e não fala mais nada sobre aquele assunto de titulares. Então, dois dias antes do início da temporada, o atleta é surpreendido ao ver seu nome na lista dos reservas. Nesse caso, o técnico deveria ter sido mais específico sobre os critérios de escalação e ter dado ao atleta *feedback* contínuo.

Mensagens incoerentes também causam rupturas na comunicação. Nada é mais frustrante do que escutar uma coisa hoje e o oposto amanhã. Por exemplo, se um técnico for sempre apoiador durante o treino, mas duro e crítico durante os jogos, os atletas ficarão confusos e poderão, inclusive, não se entenderem durante as competições. É comum a incoerência resultar em conflitos de canais verbais e não verbais. Uma professora de educação física pode oferecer palavras de encorajamento a uma aluna que está tentando uma nova habilidade, embora sua linguagem corporal e expressão facial transmitam desapontamento e impaciência. Professores de educação física querem estabelecer credibilidade nas comunicações, e a coerência é um bom caminho para alcançar esse objetivo. E é necessário ser coerente não apenas com cada participante, mas também entre eles. Digamos que um técnico comunique à equipe que todos que chegarem atrasados ao treino não participarão do próximo jogo. Se o técnico aplicar essa regra a dois reservas que chegarem atrasados para o treino, deverá também aplicá-la se a estrela do time se atrasar.

Falhas do receptor

Uma comunicação ineficaz é uma faca de dois gumes. Tanto os receptores como os emissores podem contribuir para a falha de comunicação. Exemplificando, examinemos o caso de Mary, uma instrutora de academia. Ela está falando com Cindy, membro de sua turma de aeróbica que perdeu várias aulas. "Cindy, senti sua falta nas últimas semanas", diz Mary. "Se você não praticar os exercícios regularmente, engordará de novo. Na verdade, já posso até ver esses pneuzinhos." A intenção de Mary é motivar Cindy a parar de faltar às aulas, mas Cindy escuta apenas a parte sobre "engordar" e "pneuzinhos". Acima do peso durante muitos anos, ela é sensível a comentários sobre seu peso. O que ela ouve Mary dizer é que está engordando, e começa a se sentir deprimida, já que se esforçara muito para perder peso. Tivesse Mary sido mais consciente da sensibilidade de Cindy, teria apenas dito ter sentido sua falta na aula e estar feliz pelo retorno. Portanto, nesse caso, houve um problema tanto do emissor como do receptor.

Além de interpretar erroneamente a mensagem, os receptores podem criar problemas quando deixam de escutar. Uma professora, digamos, pode transmitir informações muito bem, mas se os alunos estiverem olhando pela janela ou pensando na festa do próximo final de semana, a comunicação se romperá. O receptor divide a responsabilidade com o emissor e deve fazer todo o esforço para escutar.

Rosenfeld e Wilder (1990) identificaram três níveis de escuta. O nível um é a escuta ativa (assunto já abordado), que constitui a forma desejada de escutar. O nível dois refere-se a escutar apenas o conteúdo da mensagem ao ouvir; esse tipo de escuta costuma fazer com que o emissor sinta que o receptor não está interessado ou está preocupado. No nível três, o receptor ouve somente parte da mensagem, sendo então impossível a verdadeira comunicação. Na atual sociedade da pressa, é comum as pessoas estarem pensando mais no que querem dizer do que dando atenção criteriosa ao que o emissor está dizendo, antes de formularem uma resposta. Escutar insatisfatoriamente pode muitas vezes levar a conflitos e confronto interpessoais (assunto posterior no capítulo), bem como frustração e rupturas na comunicação.

Melhorando a comunicação

Embora existam barreiras palpáveis à comunicação efetiva, também podemos melhorar a comunicação por meio de exercícios ativos e de atenção. DiBerardinis, Barwind, Flaningam e Jenkins (1983) verificaram que os exercícios planejados para melhorar as relações interpessoais em esportes de equipe faziam exatamente isso, e que o próprio desempenho melhorava. Em um estudo mais abrangente (Sullivan, 1993), um programa de treinamento de habilidades de comunicação foi desenvolvido para equipes de esporte interativo. O programa incluía sete exercícios de comunicação interpessoal. Os atletas indicaram que esses exercícios elevaram os níveis de consciência de habilidades e competências de comunicação e proporcionaram oportunidades valiosas para a prática de habilidades de comunicação (ver "Impacto do Treinamento Interpessoal"). Portanto, o treinamento de comunicação interpessoal cuidadosamente planejado pode melhorar o estado de ânimo e a coesão de equipe e abrir linhas de comunicação.

Outra forma de melhorar a comunicação (especialmente dentro de um grupo ou uma equipe) é marcar algumas reuniões. Devem ser reuniões programadas regularmente (não espere que um problema apareça para marcar uma reunião), concetrando-se nas dificuldades da equipe e fornecendo avaliação construtiva da situação. As regras sugeridas incluem:

- Todos na equipe devem ser receptivos às opiniões dos demais (não ser defensivo ou resistente).
- Seja construtivo, não destrutivo (critique comportamentos, não a pessoa).
- Tudo o que for discutido na reunião permanece lá (ou seja, os dados são confidenciais).
- Todos terão uma chance de falar.
- Cada membro da equipe deve ter pelo menos algo positivo para dizer sobre cada um.

Beauchamp, Maclachlan e Lothian (2005) usaram uma abordagem junguiana para ajudar a melhorar a comunicação. Um ponto importante era que os atletas precisam abordar as interações do ponto de vista da outra pessoa. Para alcançar essa empatia, os autores recomendaram o desempenho de papéis nos treinos, ou seja, os atletas são instruídos a interpretar diferentes cenários e procurar conectar-se com outros membros da equipe usando preferências que sejam muito diferentes de suas próprias. Por exemplo, colocar jogadores em situações em que seu desempenho é fundamental (isto é, não deixar companheiros de equipe na mão), ou situações em que se sintam pressionados pelo técnico (isto é, podem ir para o banco se não atuarem bem), pode ajudar os atletas a avaliarem melhor aquilo pelo que passam os companheiros. Isso facilita uma melhor comunicação e entendimento daquilo que a outra pessoa está vivendo, podendo aumentar a empatia.

Comunicação para melhorar a coordenação da equipe

Tipicamente, os técnicos desenvolvem planos de jogo que enfatizam a coordenação de todos os jogadores no time, para que todos estejam "na mesma página". No futebol, por exemplo, todos os jogadores deve estar na posição certa e saber seus papéis para que o time seja eficiente. Eccles e Tran (2012) trazem algumas sugestões de como os treinadores podem comunicar esses planos aos atletas:

- *Usar múltiplos modos sensoriais*. Os planos devem ser apresentados usando-se sentidos diferentes, como descrever com palavras o plano, desenhá-lo no quadro específico, demonstrá-lo com imãs móveis, exibir um vídeo ou distribuir uma apostila de jogadas.
- *Usar redundância*. Um conceito chamado redundância ideal enfatiza a necessidade de repetir as coisas de tempos em tempos, para que os outros se lembrem delas. Lembretes constantes, descrição do plano de jogo e uso de uma lista de jogadas são elementos capazes de aumentar a redundância.
- *Usar uma representação que permaneça longo tempo*. Quando aos atletas simplesmente é dito para fazerem alguma coisa (como se movimentar durante uma determinada jogada no basquete), a informação desaparece assim que o treinador para de explicar. Suplemente as instruções verbais com dados concretos, folhetos, gravações ou vídeos, para que os jogadores possam acessar as informações do jogo em todos os momentos.
- *Explicar os motivos*. Jogadores que aprendem as justificativas que apoiam uma estratégia têm maior probabilidade de serem flexíveis durante o desempenho, conseguindo reagir melhor às circunstâncias que se alternam, na comparação com jogadores que simplesmente aprendem a forma de executar a estratégia. Quando um jogo vai mal, os jogadores com um entendimento aprofundado têm mais probabilidade de pensar por si mesmos e encontrar uma estratégia alternativa.

Além de reforçar a comunicação dos planos aos membros de uma equipe, os treinadores precisam aumentar as probabilidades de seus atletas escutem e compreendam os planos. Eis algumas sugestões:

Impacto do treinamento interpessoal

Sullivan (1993) avaliou a eficácia de seus exercícios de comunicação interpessoal. Os atletas aumentaram a percepção e aprenderam muito, conforme evidenciado pelos seguintes comentários em reação aos exercícios:

- Deveria ouvir mais antes de reagir ao que foi dito.
- Vejo-me diferente de como os outros me veem. É assustador se abrir, mas isso facilita.
- É útil entender o que os outros esperam de mim.
- É útil conhecer os objetivos de meus companheiros de time.
- Tenho maior senso de percepção de meus objetivos pessoais e habilidades de comunicação.
- Rir e compartilhar emoções essenciais alivia tensões.

Os atletas também declararam ter o foco nas seguintes habilidades de comunicação, ou as colocariam em prática:

- Não interromperei quando os outros estiveram falando.
- Enfrentarei de imediato os problemas – eles só pioram com o tempo.
- Tentarei não fazer suposições sobre o que os outros estão pensando.
- Deveria pedir ajuda de meus companheiros de time.
- Darei minha opinião mais às pessoas com as quais me sinto intimidado.
- Farei mais contato ocular com a pessoa que está falando.

Em outra abordagem para melhorar as habilidades de comunicação, Jones, Lavallee e Tod (2011) empregaram a intervenção de oito semanas, conhecida como Enhancement of Leadership Interpersonal Teamwork and Excellence (ELITE), usando a prática da reflexão para aumentar a autopercepção das habilidades de comunicação (falar e escutar). Com um método de estudo de caso, a cinco atletas foi solicitado:

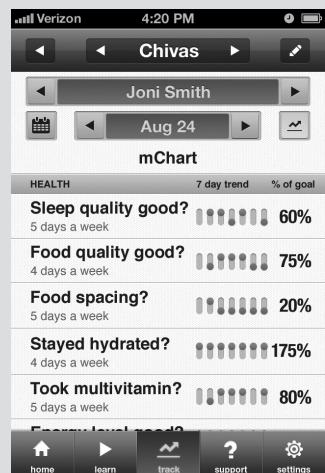
- descrever as habilidades de comunicação que utilizaram na mais recente sessão de treinamento,
- descrever uma competição em que a comunicação auxiliou seu desempenho,
- pensar sobre como as habilidades de comunicação podem ser empregadas em competições futuras e fora do esporte e
- praticar as habilidades debatidas com os colegas de time.

Os atletas ainda participaram de jogos e atividades interativos que lhes possibilitaram o uso das habilidades de comunicação. Os resultados de um questionário de comunicação revelaram que os atletas na intervenção ELITE melhoraram as habilidades de comunicação ao longo da intervenção e que elas ajudaram a melhorar seu desempenho no esporte.

- *Reforçar as habilidades de escutar dos membros da equipe*. Encorajar os membros a seguirem os princípios HEAR: cabeça (*head*) erguida, olhos (*eyes*) voltados para a frente, atenção (*attention*) total e manutenção (*remain*) do silêncio.
- *Estimular perguntas*. É comum os atletas relutarem em fazer perguntas, pois não querem parecer "burros". Além de encorajar perguntas nas reuniões, deve ser dado tempo aos atletas para fazerem perguntas em momentos particulares com o treinador, evitando assim pressão social pelo potencial de parecerem tolos diante da equipe.
- *Conferir o recebimento dos planos*. Assegure-se de que os jogadores entenderam os planos de jogo, pedindo-lhes para descrevê-los verbalmente ou demonstrá-los em campo.

Uma das principais razões para querer aperfeiçoar as habilidades de comunicação é o fato de atletas e treinadores serem capazes de manter relações interpessoais melhores. Rhind e Jowett (2010) realizaram um dos únicos estudos que pesquisou a manutenção das relações entre atletas e treinadores. Após entrevistarem seis atletas e seis treinadores, os pesquisadores concluíram que as estratégias a seguir (a que chamaram de método COMPASS) foram usadas para manter as relações entre atletas e treinadores:

- *Controle de conflitos* (conflict management). Consistiu em estratégias proativas (p.ex., dar os passos para esclarecimento de expectativas e esquiva de conflitos) e estratégias reativas (p.ex., cooperar durante a discussão das discordâncias).
- *Abertura* (openness). Envolveu conversas sobre tópicos não associados ao esporte e pessoais e o partilhamento de sentimentos.
- *Motivação* (motivation). Envolveu atletas e treinadores demonstrando empenho, motivação recíproca, evidência de capacidade e empenho em tornar as interações agradáveis.
- *Positividade* (positivity). Refere-se à capacidade de adaptação do treinador (p.ex., alterar o próprio comportamento para adequar às preferências do treinador/atleta), à sua justiça (p.ex., mostrar boas características esportivas) e pressões externas do treinador (p.ex., lidar de maneira positiva com eventos fora da vida esportiva do treinador/atleta).

Como melhorar a comunicação entre treinadores, atletas e pais

No mundo de hoje, a capacidade e o desejo de, instantaneamente, se comunicar com pessoas em outros países aumentaram muito. Tirando vantagem das novas tecnologias, o Mental Training Incorporated (com a missão principal de ajudar um milhão de atletas a construírem rigidez mental para as Olimpíadas de 2016) desenvolveu um aplicativo, o MentalApp.

O MentalApp ajuda os atletas a aprenderem e praticarem 15 habilidades mentais centrais e a acompanharem melhorias no desempenho. Vídeos curtos ensinam os fundamentos de cada habilidade mental, além de como e quando praticar. Assim, usando uma tabela inovadora de monitoração, os atletas podem facilmente estabelecer metas e acompanhar seu comprometimento no treino. Uma vez que o MentalApp é compatível com *smartphones*, *tablets* e dispositivos dos computadores, atletas de todas as partes e todos os esportes obtêm fácil acesso.

O aplicativo ainda fortalece a comunicação entre treinadores, pais e atletas. Uma das partes mais estimulantes de ser um verdadeiro treinador ou pai apoiador é supervisionar o progresso do atleta. Treinadores e pais podem se perguntar: o que ocorre com o sono, a alimentação e a hidratação, ou se os atletas estão cumprindo os compromissos quando pais e treinadores estão ausentes. Um quadro sinalizador mostra um resumo em tempo real de todos os atletas, bem como uma visão mais detalhada de algum atleta em particular. Os pais podem acompanhar como os filhos estão se preparando e desempenhando após seus aconselhamentos.

Para visualizar um vídeo do MentalApp em uso, visite www.mentaltreininginc.com/mentalapp.php. Além disso, uma tela do MentalApp salienta as possibilidades de incremento da comunicação.

A tela mostra um quadro específico de monitoramento de um atleta, o chamado mChart, de metas realizadas (pontos verdes) e não realizadas (pontos vermelhos). Os técnicos conseguem ver rapidamente se os atletas estão cumprindo aquilo com que se comprometeram (comer adequadamente, manter-se hidratado), e quais os atletas que estão se empenhando para compreender ou acompanhar as orientações, quem sabe precisando de mais motivação ou esclarecimentos.

Reprinted, by permission, from Bob Neff.

- *Conselho* (advice). Incluiu dar e receber *feedback* de forma positiva e aberta, além de elogios recíprocos quando adequado.
- *Apoio* (support). Envolveu mostrar que a pessoa estava comprometida com a relação treinador-atleta e disponível para a outra pessoa, em termos de questões relativas ao esporte ou à vida pessoal.
- *Redes sociais* (social networks). Envolveu investir tempo com o outro, em especial longe das pistas, do campo ou da quadra.

Lidando com confronto

Muitas vezes, a natureza da comunicação é inerentemente difícil. Por exemplo, quando os técnicos precisam informar os jogadores que eles estão sendo cortados do time, retirados dos titulares, punidos por uma violação de regra ou por terem cometido um erro de desempenho crítico, os atletas podem ficar irritados, aborrecidos e defensivos. Conflitos interpessoais capazes de levar a confronto têm as dimensões de conteúdo e emoção (La Voi, 2007). Quando um atleta tem apenas uma quantidade moderada de conflito de conteúdo com o técnico (p.ex., discordância quanto ao melhor treino aeróbico e anaeróbico), essa situação pode levar a uma interação positiva, desde que ambos expressem sem emoção seus pontos de vista. Conflito emocional, todavia (técnico e jogador estão enraivecidos) podem debilitar o desempenho e as relações interpessoais. A incapacidade de diferenciar formas de comunicação de conteúdo e emoção causa a maioria dos conflitos interpessoais e eventuais confrontos (Mallett, 2013).

Nesse sentido, uma pesquisa com foco nos conflitos interpessoais entre atletas do sexo feminino percebeu que o conflito interpessoal (que pode acabar em confronto) predominava entre colegas de time, sendo mais destrutivo que o conflito por desempenho (Holt, Knight e Zukiwski, 2012). Estratégias que as atletas sentiram que poderiam ajudar a minorar, ou, pelo menos, controlar conflitos interpessoais incluíram:

- envolvimento em fortalecimento da equipe logo no início da temporada,
- tratamento dos conflitos assim que surgem,
- envolvimento de mediadores na solução do conflito e
- realização de reuniões estruturadas do time (e não reuniões sem uma estrutura).

Os pesquisadores também perceberam que as atletas precisavam aprender habilidades para a solução de conflitos, já que resolver conflitos é fundamental à eficácia das equipes. Essas habilidades podem incluir capacitar os membros do time a identificarem o tipo e a fonte do conflito, reconhecer conflitos desejáveis e implementar resoluções adequadas de conflitos mediante uso de estratégias cooperativas (todos vencem) de negociação,

em lugar de estratégias competitivas (uns perdem, outros vencem) (Deutsch, 2006).

Quando esses tipos de conflitos e comunicações não são manobrados com cautela, ocorrem rompimentos na comunicação, geralmente levando a confronto. Um **confronto** costuma ser uma discussão cara a cara entre pessoas em conflito. A despeito de suas conotações negativas, um confronto usado de forma adequada pode ajudar ambas as partes a entenderem os problemas mais claramente, sem sentimentos indevidos de estresse, culpa ou inadequação. Confrontos são úteis não apenas em conflitos importantes, mas também em conflitos menores, para ajudar a "lavar a roupa suja".

PONTO-CHAVE Use técnicas de escuta ativa e de apoio para evitar rupturas que evitem uma comunicação eficaz.

Quando evitar e quando usar confronto

Evite confrontos quando estiver irritado. Já foi dito que quando alguém irritado decide falar é garantia de dar o melhor discurso do qual mais se arrependerá. Muitas pessoas se sentem desconfortáveis com confrontos, porque preveem um encontro negativo e estressante. Quando atletas e técnicos ou alunos e professores têm um confronto, há, além disso, uma diferença de poder, o que também pode ser problemático. Portanto, os participantes costumam evitar o encontro e deixam as coisas envenenarem o espírito. Outras pessoas partem para discussões e aumentam os sentimentos de hostilidade. Nenhuma das abordagens resolve o problema.

Em que situações deveria ser usado o confronto? Decida após considerar a que propósitos um confronto poderia servir. Ele não deveria ser usado para colocar a outra pessoa "no seu lugar", mas, antes, para um exame cuidadoso do comportamento e de suas consequências. Por exemplo, se um instrutor de aeróbica achar que seu supervisor estava errado em repreendê-lo diante de um cliente "apenas porque" ele usou uma técnica de elevação diferente da habitual, então o instrutor deve se reunir com o supervisor para resolver suas diferenças, em vez de deixar a situação se inflamar e se transformar em um incidente de grandes proporções.

Pressupostos para abordar um confronto

Ao decidir que um confronto pode ser útil e apropriado, você precisa saber como confrontar. Gerstein e Reagan

Estilos individuais de comunicação e formas de lidar com conflito

As pessoas costumam encontrar dificuldades nos conflitos e desenvolvem estilos diferentes para enfrentar tais situações. Thomas (2003) salientou esses estilos num modelo chamado modelo Thomas-Kilmann, e Mallett (2010, 2013) desenvolveu mais o modelo, voltando-o à competição esportiva. Eis os cinco estilos:

- *Competitivo* (dominador) envolve comportamentos de assertividade, ainda que não cooperativos entre duas pessoas preocupadas consigo mesmas e com as próprias metas e não com as dos demais. Esse é um estilo mais bem usado quando há necessidade de uma ação decisiva e quando se quer o melhor resultado para quem toma a decisão. Por exemplo, um técnico que tem de escolher o corredor final num revezamento escolhe a pessoa mais rápida, embora tenha preferência por outro corredor.
- *Colaborador* (integrador) envolve comportamentos assertivos e cooperativos entre as partes quando há grande preocupação consigo e com os demais. A colaboração é especialmente eficaz quando ambas as partes têm contribuições positivas a dar para a solução do problema. Por exemplo, técnicos e atletas podem ter participação no estabelecimento das consequências para pessoas que fracassam em atender às expectativas comportamentais da equipe.
- *Conciliador* envolve um equilíbrio entre comportamento assertivo e não assertivo, e cooperativo e não cooperativo quando há preocupação moderada para si e para os demais. O conciliamento funciona bem quando o tempo é escasso e a pessoa precisa dar uma solução rápida, ou precisa de uma etapa intermediária até a solução de um assunto mais complexo. Por exemplo, os técnicos podem permitir que os jogadores participem de treinos mais tarde, pois sabem que seus atletas estão num período de exames intermediários no calendário acadêmico.
- *Adaptador* (que concede) envolve comportamentos cooperativos e não assertivos em que há baixa preocupação consigo e alta preocupação com os outros. Nessa abordagem ao conflito, as pessoas veem as relações com os outros como mais importantes do que atender às próprias necessidades. Exemplificando, ainda que um técnico sinta que uma estrela do time esteja faltando aos treinos e que isso pode resultar em não participação no próximo jogo (o que ocorre em títulos da liga), os demais jogadores na equipe encorajam o técnico a buscar outra consequência, já que o time precisa do jogador. Logo, a harmonia e coesão do time levam o técnico a adaptar seus desejos.
- *Evasivo* envolve comportamentos não cooperativos e não assertivos, em que há pouca preocupação consigo e com os demais. A evasão pode ser usada para ignorar o conflito e esperar que se dissolva, ou como uma estratégia deliberada para controle da situação. Embora deva ser usada raramente, a evasão pode ser correta, como quando um técnico deliberadamente evita um assunto de um jogador para permitir que este se acalme antes de abordar o assunto.

O que fazer e o que não fazer ao iniciar um confronto

O que fazer:

- Transmita que você valoriza seu relacionamento com a pessoa.
- Vá devagar e pense sobre o que você quer comunicar.
- Tente entender a posição da outra pessoa.
- Escute cuidadosamente o que a outra pessoa está tentando comunicar.

O que não fazer:

- Não comunique a solução. Em vez disso, concentre-se no problema. Com frequência, ficamos excessivamente ávidos para dizer aos outros o que eles devem fazer, em vez de deixá-los resolver o problema.
- Não interrompa a comunicação. Mesmo que a confrontação não esteja ocorrendo como você planejou, continue se comunicando sobre o problema de maneira construtiva.
- Não afronte. Sarcasmo e ataques geralmente afastam as pessoas. Uma confrontação não é uma competição, e a ideia não é vencê-la. A ideia é resolver um problema juntos.
- Não conte com indícios não verbais para comunicar seus pensamentos. Você precisa ser direto e franco ao se comunicar. Agora não é hora para indícios não verbais sutis.

Adaptado, com permissão, de R. Martens, 1987, *Coaches guide to sport psychology* (Champaign, IL: Human Kinetics), 56.

(1986) discutem sete pressupostos colaborativos para abordar um conflito:

- *Todas as necessidades são legítimas e importantes e devem ser atendidas*. Quando todas as necessidades são consideradas de igual importância, o foco passa ser a satisfação dessas necessidades, em vez de se concentrar em sua própria necessidade. Por exemplo, se um técnico acredita que uma atleta não está se esforçando, ambos devem ter suas necessidades analisadas (sobretudo as razões subjacentes a cada ponto de vista) para tentar resolver o conflito.
- *Há recursos suficientes para satisfazer a todas as necessidades*. Não há limites ao potencial humano de criar ideias e recursos. Coletivamente, todos nós sabemos mais do que qualquer um em separado.
- *Em cada indivíduo há poder e capacidade armazenados, e as pessoas em conflito têm consciência do que precisam*. Técnicos e instrutores não deveriam impor soluções com base em suas próprias ideias de qual é o problema com o atleta ou participante. Impor soluções sem reconhecer necessidades individuais criará atletas e participantes infelizes. Portanto, os participantes devem ser encorajados a oferecer soluções aos problemas.
- *O processo é tão importante quanto o conteúdo, porque fornece direção e foco*. Processo é o fluxo de sentimentos, pensamentos e eventos. Muitas vezes, o ouvinte fica preso nas especificidades do conteúdo (e muitas vezes, portanto, ensaia um ataque), enquanto perde sinais e informações importantes sobre o que está acontecendo com a outra pessoa.
- *Melhorar situações é diferente de resolver problemas*. Lidar com as situações ajuda a pessoa a se concentrar nas causas subjacentes em vez de simplesmente eliminar o problema ou sintoma. Por exemplo, punir alguém por estar constantemente atrasado pode reduzir o problema, mas as causas dos atrasos constantes ainda permanecem.
- *Todos estão certos de seu próprio ponto de vista*. É importante ver a situação do ponto de vista da outra pessoa. Em confrontos, as pessoas passam uma quantidade enorme de tempo defendendo seu ponto de vista, o que simplesmente solidifica sua certeza. Há sempre dois lados em toda história, e devemos estar dispostos a escutar o outro lado.
- *Soluções e resoluções consistem em estados de equilíbrio temporários e não são absolutos ou eternos*. As circunstâncias podem mudar e, portanto, as soluções podem precisar ser alteradas e renegociadas para acompanharem a mudança dos tempos. Muitas vezes, um relacionamento é um ato de equilíbrio; portanto, devemos ser flexíveis e mudar quando necessário.

Proferindo críticas construtivas

Embora, em geral, queiramos ser positivos, há situações em que a crítica é necessária. Infelizmente, muitas pessoas tomam as críticas como uma ameaça à autoestima. Seu foco é se defender, em vez de escutar a mensagem. Alguns modelos de pesquisa e aplicações de pesquisa indicam que a "**abordagem sanduíche**" é a forma mais

efetiva de se fazer uma crítica (Smith e Smoll, 1996; Smoll e Smith, 1996). Essa abordagem é uma técnica que oferece *feedback* construtivo de maneira sensível e efetiva. Ela consiste em três elementos sequenciais:

1. Um enunciado positivo
2. Instruções para o futuro
3. Um elogio

Vejamos melhor: o participante que comete um erro geralmente prevê uma observação negativa do técnico ou professor. Com frequência, a pessoa se desliga da mensagem desagradável que foi prevista e nunca a ouve. Para garantir que o indivíduo preste atenção ao primeiro comentário, este deve ser positivo. Frases positivas adequadas poderiam ser "Bela tentativa, Janet", "Bom esforço, Marty" ou "Que lançamento difícil de rebater!". Assim que a pessoa estiver receptiva ao comentário de abertura (positivo), também prestará atenção à segunda parte, o *feedback* instrutivo. No entanto, para que a abordagem sanduíche funcione, o receptor da mensagem deve perceber os enunciados positivos como sinceros e não apenas como tentativas de deixá-lo melhor. Ao implementar essa técnica, cuide para não transmitir elogios infundados.

O aspecto-chave da abordagem sanduíche é a instrução voltada ao futuro. Após obter a atenção da pessoa, forneça o *feedback* instrutivo crítico – comportamentos ou estratégias para a pessoa usar na próxima vez que realizar a habilidade. A razão para manter a instrução voltada ao futuro é evitar que a pessoa pense sobre o erro imediatamente (em geral, pensar no erro resulta em repeti-lo). A mensagem deve ser sobre o que fazer da próxima vez – não um comentário que ridicularize, constranja ou critique. A seguir, citamos exemplos de instruções voltadas ao futuro:

- Após um incidente em que uma bola rasteira passa entre as pernas do goleiro, diga: "Da próxima vez que você for pegar uma bola rasteira, apenas se abaixe sobre um dos joelhos e bloqueie a bola com seu corpo".
- Após a queda de uma aluna que está tentando uma nova habilidade na trave de equilíbrio, diga: "Você realmente precisa se concentrar em olhar para a frente para ajudar a manter seu equilíbrio".

A parte final do sanduíche é um elogio. Após o *feedback* instrutivo, assegure-se de que o indivíduo ainda se sente bem em relação ao desempenho. Terminar a interação com uma observação positiva faz com que seja mais provável que a instrução seja lembrada. Isso também ajuda a construir confiança e harmonia, e o indivíduo percebe que cometer um erro não é o fim do mundo e que as pessoas podem aprender com seus erros. Veja a Figura 10.3, que traz um exemplo do sanduíche completo oferecido por um instrutor a uma aluna que sempre sai do ritmo durante aulas de dança aeróbica.

FIGURA 10.3 A abordagem sanduíche ao oferecimento de crítica construtiva.

Relacionamento técnico-atleta

O relacionamento técnico-atleta é um dos mais importantes no esporte, porque foi demonstrado que ele provavelmente determina a satisfação, a autoestima e as realizações de desempenho do atleta. Visto que modelos anteriores se revelaram inadequados, Jowett e colaboradores (Jowett, 2003; Jowett e Cockerill, 2003) propuseram um modelo alternativo do relacionamento técnico-atleta. Três construtos interpessoais foram selecionados para compor a base do novo modelo de relacionamento técnico-atleta.

- *Proximidade* reflete o tom emocional que os técnicos e os atletas experimentam e se expressam ao descrever seu relacionamento. Termos como *amizade, confiança* e *respeito* indicam o nível de proximidade.
- *Coorientação* ocorre quando os membros do relacionamento estabeleceram uma estrutura de referência comum, ou seja, objetivos, valores e expectativas compartilhados. A comunicação franca facilita o desenvolvimento de coorientação.
- *Complementaridade* refere-se ao tipo de interações nas quais o técnico e o atleta estão envolvidos. Reflete atos de cooperação de técnicos e atletas.

Um resumo de achados de diversos estudos é apresentado a seguir:

- No nível de elite, o relacionamento técnico-atleta é salientado por respeito mútuo, atenção, confiança, preocupação, confiança, comunicação franca, conhecimento e entendimento compartilhados e papéis claros.
- Costuma existir um período de "lua-de-mel" no início do relacionamento técnico-atleta, mas aspectos negativos (p.ex., falta de confiança, proximidade emocional ou compromisso) podem surgir à medida que o relacionamento continua.
- Proximidade negativa (desconfiança), desorientação (metas incongruentes) e transações não complementares (lutas pelo poder) podem, juntas, comprometer a qualidade do relacionamento e sua efetividade.
- Devido à importância do relacionamento técnico-atleta, habilidades sociais deveriam ser incorporadas a programas de educação dos técnicos.
- A qualidade dos relacionamentos técnico-atleta (sobretudo no caso de atletas mais jovens) é muito influenciada pelos pais, que costumam dar uma gama de informações, oportunidades e grande apoio emocional (Jowett e Timson-Katchis, 2005).

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Descreva o processo de comunicação.**
   A comunicação efetiva exige trabalho e esforço; trata-se de um processo. Basicamente, comunicamo-nos de duas formas: interpessoal e intrapessoalmente. A comunicação interpessoal abarca a comunicação verbal e não verbal, enquanto a intrapessoal consiste em comunicar-se consigo mesmo por meio de diálogos interiores.
2. **Descreva como enviar mensagens de forma mais eficiente.**
   A comunicação efetiva, tanto verbal como não verbal, é fundamental para interações positivas. Na comunicação não verbal, fatores como aparência física, postura, gestos, posicionamento do corpo e toque são essenciais. Já a comunicação verbal efetiva inclui características como ser claro, consistente e direto e enviar mensagens imediatamente.
3. **Descreva como receber mensagens de forma mais eficiente.**
   A escuta ativa é a melhor forma para se receber mensagens efetivamente. Consiste em prestar atenção a ideias importantes e apoiadoras, manifestar recebimento e responder e dar *feedback* apropriado, bem como utilizar indícios não verbais, como contato visual e movimentos de cabeça para demonstrar entendimento.
4. **Identifique o que causa interrupções na comunicação.**
   A comunicação efetiva é complexa, e, com frequência, ocorrem ruídos tanto no envio quanto na recepção de uma mensagem. Pessoas que enviam mensagens ambíguas ou inconsistentes podem provocar ruídos de comunicação. Da mesma forma, receptores que não prestam muita atenção às mensagens também podem provocar uma comunicação ineficiente.
5. **Explique o processo do uso de confrontação.**
   O confronto é uma forma de comunicação e, embora a maior parte das pessoas o veja como algo negativo, ele pode levar a uma solução mútua. Parte da resolução bem-sucedida de um problema é reconhecer quando e por que um confronto pode ser adequado. O componente principal é a expressão dos sentimentos de maneira construtiva.
6. **Discuta como oferecer críticas construtivas.**
   A crítica construtiva pode ser fornecida por meio do que é conhecido como "abordagem sanduíche", que consiste num enunciado positivo, instruções voltadas ao futuro e um elogio. Esse tipo de crítica evita o negativismo que geralmente acompanha observações críticas; permite, ainda, que a pessoa se concentre nos aspectos positivos de seu comportamento.

TERMOS-CHAVE

codifica
decodifica
comunicação interpessoal
comunicação não verbal
comunicação intrapessoal
proxemia
comportamentos de confirmação
comportamentos de esclarecimento
escutar ativamente
escutar de forma a apoiar
escuta consciente
empatia
confronto
abordagem sanduíche

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Discuta os cinco passos que envolvem o processo de comunicação.
2. Descreva três tipos de comunicação não verbal, dando exemplos de suas aplicações.
3. Defina a escuta ativa. Como os profissionais podem aumentar suas habilidades de escuta?
4. Discuta três tipos de ruídos na comunicação, incluindo exemplos de cada tipo.
5. Descreva o processo que você usaria ao confrontar alguém.
6. Descreva como você ajudaria atletas a ficarem mais assertivos em sua comunicação.
7. No relacionamento técnico-atleta, três conceitos se revelaram uma boa base teórica para entender esse relacionamento. Discuta e traga exemplos de proximidade, co-orientação e complementaridade.
8. Descreva cinco dos princípios de abordagem a um confronto.
9. Debata três estratégias percebidas por atletas do sexo feminino para ajudarem a lidar com conflitos interpessoais.
10. Os técnicos costumam ter planos ou estratégias que desejam ver executados por seus atletas numa próxima competição. Debata três técnicas para fomentar a probabilidade de os atletas receberem esses planos e de ocorrência de coordenação entre os companheiros da equipe.
11. Debata como a comunicação eletrônica alterou a maneira de nos comunicarmos no esporte e alguns efeitos dessa forma relativamente nova de comunicação.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Na condição de consultor remunerado, você é solicitado a criar um guia para professores e técnicos em uma escola de ensino médio, para ajudá-los a se comunicar mais efetivamente com seus alunos e atletas. Quais as orientações mais importantes que incluiria em seu guia? Que barreiras teriam maior probabilidade de prejudicar a comunicação efetiva?
2. Como técnico, você acaba de ter um breve confronto com um atleta sobre o descumprimento de algumas regras da equipe. Ele saiu intempestivamente do treino, furioso e aborrecido. Logo você vai se encontrar com ele e, provavelmente, terá de confrontá-lo quanto ao seu comportamento – e, possivelmente, puni-lo por suas atitudes. Como se prepararia para esse encontro e que princípios empregaria para tornar esse confronto um encontro positivo? Como o atleta poderia preparar-se melhor para esse encontro? Antes de qualquer coisa, como você poderia ter evitado esse confronto?

PARTE V

Melhorando o desempenho

Como podemos usar técnicas psicológicas para ajudar as pessoas a ter um desempenho mais eficiente?

Uma das principais perguntas feitas por psicólogos do esporte e do exercício é: "Como podemos usar técnicas psicológicas para ajudar as pessoas a ter um desempenho mais eficiente?". Além do desempenho nas áreas específicas do esporte e do exercício, aprender essas habilidades mentais pode transferir-se a outras áreas de vida, como os negócios, a vida acadêmica e pessoal. Melhorar o desempenho tem sido um foco importante da psicologia do esporte desde os primeiros anos da especialidade, ao passo que transferir para outras habilidades da vida passou a ser um dos focos conforme a especialidade evoluiu. Nesta parte, mostraremos os progressos feitos na tentativa de responder a essa indagação.

O Capítulo 11 apresenta o treinamento de habilidades psicológicas. Aqui você descobrirá que elas são como as habilidades físicas, podendo ser ensinadas, aprendidas e treinadas. Você aprenderá a melhorar o desempenho de seus alunos, atletas e praticantes de exercícios pelo ensino de habilidades mentais. Esse capítulo termina com uma discussão das formas de alcançar o desempenho máximo pelo preparo psicológico. Você pode usar isso tanto na vida pessoal quanto na profissional para auxiliar os outros a alcançar um desempenho ideal.

Os Capítulos 12 a 16 tratam de tópicos específicos para desenvolver o treinamento de habilidades psicológicas a fim de melhorar o desempenho. No Capítulo 12, examinamos a regulação e a redução da ativação, o que o qualificará a ajudar os atletas a se preparar psicologicamente e a não se intimidar diante de dificuldades. Você também se familiarizará com uma variedade de técnicas de controle do estresse relacionado à saúde. O Capítulo 13 aborda a mentalização (ou visualização). Você aprenderá sobre as teorias e os dados subjacentes à eficácia da mentalização, bem como sobre a implementação de um programa de treinamento de mentalização. A autoconfiança é o foco do Capítulo 14. Nele, é enfatizada a relação entre confiança e desempenho, bem como métodos de desenvolvimento da confiança que você pode utilizar. Uma das melhores formas de desenvolver a confiança dá-se pelo estabelecimento efetivo de metas. Portanto, no Capítulo 15, você será informado sobre metas eficazes e habilidades de estabelecimento de metas para aumentar a confiança, outras habilidades psicológicas e o desempenho. A Parte V se encerra com o Capítulo 16, uma discussão sobre atenção e concentração – temas da maior importância. Aqui focalizamos problemas de atenção e como você pode melhorar o desempenho aumentando a concentração e as habilidades de atenção.

VEJA **O dr. Dan Gould apresenta (em inglês) a Parte V do livro na Atividade Introdutória.**

11

Introdução ao treinamento de habilidades psicológicas

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir o treinamento de habilidades psicológicas e descrever os mitos em torno dele
2. Identificar a base teórica para o treinamento de habilidades psicológicas
3. Discutir três fases de programas de treinamento de habilidades psicológicas
4. Examinar o processo de autorregulação psicológica
5. Desenvolver um programa de treinamento de habilidades psicológicas
6. Entender os problemas da implementação de um programa de treinamento de habilidades psicológicas

Quantas vezes você viu atletas atribuírem seus maus desempenhos a fatores como perda de concentração ou tensão sob pressão – o lado mental de seu jogo? Um erro que técnicos e atletas costumam cometer é tentar corrigir um mau desempenho simplesmente treinando mais. Muitas vezes, porém, a falta de **habilidades** físicas não é o problema real – na verdade, a causa é uma falta de habilidades mentais. Examinemos uma situação que demonstra esse aspecto.

O time de basquetebol da escola de ensino médio de Jim está perdendo por 67 a 66, e resta um segundo para terminar o jogo, quando Jim sofre uma falta no ato do arremesso e tem dois lances livres a seu favor. O técnico adversário pede tempo para tentar esfriar Jim e aumentar a pressão. Seu técnico diz a ele para simplesmente relaxar e arremessar os lances livres como costuma fazer nos treinos. Mas Jim sabe que o jogo é importante para os companheiros, o técnico, a escola, os amigos e a família na plateia. Começa a pensar sobre como se sentiria péssimo se decepcionasse a todos, e essa preocupação começa a afetá-lo fisicamente. Quando se aproxima da linha de lance livre, os músculos dos ombros e braços retesam-se. Como resultado, ele apressa os arremessos, perde o ritmo, erra os dois arremessos, e o time perde o jogo.

No dia seguinte no treino, o técnico pede a Jim que treine mais os lances livres, recomendando que fique depois do treino para praticar cem lances livres. O técnico acha que o treino extra ajudará Jim a aperfeiçoar sua técnica de lance livre, para que não entre em pânico no próximo grande jogo.

Entretanto, o problema de Jim não teve a ver com os mecanismos de arremesso de lances livres. O verdadeiro problema foi ele ter ficado muito tenso, sem conseguir relaxar para arremessar tranquila e coordenadamente, como no treino. Fazê-lo treinar lances livres não o ajudará a superar as pressões de arremessar quando o jogo estiver para ser decidido. Jim precisa desenvolver habilidades para relaxar física e mentalmente sob grande pressão. Essas habilidades (entre outras) podem ser desenvolvidas pelo treinamento de habilidades psicológicas. Portanto, vamos iniciar examinando detalhadamente o que é, de fato, esse treinamento.

O que é treinamento de habilidades psicológicas

Treinamento de habilidades psicológicas (THP) refere-se à prática sistemática e consistente de habilidades mentais ou psicológicas com o objetivo de melhorar o desempenho, aumentar o prazer ou alcançar maior satisfação na atividade esportiva e física. Os **métodos** e as técnicas, elementos-padrão do THP, originaram-se de muitas fontes, principalmente da própria psicologia. Essas áreas incluíam modificação do comportamento, teoria e terapia cognitivas, terapia emotiva racional, estabelecimento de metas, controle da atenção, relaxa-

mento muscular progressivo e dessensibilização sistemática. Parece que, na década de 1950, o primeiro país a, de modo sistemático, envolver-se em habilidades mentais com atletas e treinadores foi a União Soviética (Ryba, Stambulova e Wrisberg, 2005). Avksenty Puni foi o principal líder na psicologia do esporte soviético, talvez tenha formalizado o primeiro modelo de treinamento mental, que incluía autorregulação da ativação, confiança, foco de atenção, controle de distrações e estabelecimento de metas (ver o Capítulo 1). Essa ênfase no treinamento mental foi aplicada de forma sistemática a outros países do bloco oriental, durante a preparação de atletas olímpicos, nas décadas de 1970 e 1980 (Williams e Straub, 2006).

Técnicos e atletas sabem que as habilidades físicas devem ser praticadas com regularidade e aperfeiçoadas por milhares e milhares de repetições. Tal como as habilidades físicas, as psicológicas, como manter e focalizar a concentração, regular os níveis de ativação, aumentar a confiança e manter a motivação, também precisam de prática sistemática. No exemplo, Jim precisava treinar a habilidade psicológica de relaxamento para enfrentar a pressão dos arremessos livres sob forte tensão de jogo. Apenas dizer ao atleta que relaxe não produzirá a reação desejada, a menos que ele já saiba como relaxar por meio de prática e treinamento anteriores. Por isso, foram elaboradas diretrizes para tornar mais eficiente o treinamento mental.

Por que o THP é importante?

Todos os praticantes de esportes e exercícios são vítimas de abatimentos mentais e de erros. Quais dessas experiências como esportista ou praticante de exercícios você teve ou soube que alguém teve?

- Retirou-se do campo descontente após perder um jogo que achava que deveria ter ganho.
- Ficou paralisado num momento crítico em uma competição.
- Deprimiu-se porque não estava se recuperando suficientemente rápido de uma lesão.
- Não teve vontade ou motivação para se exercitar.
- Ficou dispersivo durante uma competição.
- Ficou irritado e frustrado com seu desempenho e culpou a si mesmo.

Você provavelmente ja á deve ter passado por pelo menos uma das experiências dessa lista. Por outro lado, a maioria dos praticantes de esportes também sabe como é estar "na melhor forma", quando tudo parece se encaixar sem esforço e o desempenho é excepcional. Os componentes mentais e emocionais frequentemente obscurecem e transcendem os aspectos puramente físicos e técnicos do desempenho.

A importância das habilidades mentais é vista no atributo altamente valorizado de **resistência mental**. Por exemplo, ganhadores de medalhas de ouro em Jogos Olímpicos consideraram a resistência mental um pré-requisito crucial ao sucesso esportivo (Gould, Dieffenbach e Moffett, 2002). Embora a resistência mental seja definida de formas diferentes, costuma ter a ver com a capacidade de concentração do atleta, de recuperação do fracasso, de lidar com a pressão, de determinação em persistir em face de adversidade e resiliência mental (Bull, Shambrook, James e Brooks, 2005; Crust e Clough, 2012; Gucciardi, Gordon e Dimmock, 2008; Jones, Hanton e Connaughton, 2002; Thelwell, Weston e Greenlees, 2005). O THP busca construir e desenvolver essas habilidades mentais, algo entendido como fundamental ao sucesso esportivo. Para uma visão mais completa de resistência mental, ver "Definição e Construção de Resistência Mental".

A maioria dos técnicos considera o esporte como pelo menos 50% mental quando se compete contra um adversário de capacidade semelhante, e certos esportes (como golfe, tênis e patinação artística) são consistentemente entendidos como 80 a 90% mentais. Portanto, como observou um técnico, testes psicológicos podem ajudar a identificar as forças e as fraquezas psicológicas de cada indivíduo; assim, os técnicos podem agir com base nesse conhecimento implementando um programa de treinamento adequado (Leffingwell, Durand-Bush, Wurzberger e Cada, 2005). Jimmy Connors, conhecido por sua tenacidade e resistência mentais, declara com frequência que o tênis profissional é 95% mental. TigerWoods iniciou sua surpreendente ascensão ao vencer o Master por 18 tacadas, com os primeiros nove buracos abaixo do par. Ele disse que, após os desastrosos primeiros nove buracos, sabia que simplesmente precisava permanecer concentrado e recuperar seu "jogo mental", pois isso seria a chave para seu sucesso. Contudo, muitos atletas sérios costumam reservar de 10 a 20 horas (ou mais) semanais ao treinamento físico e pouco, ou nada, ao treinamento mental. Essa proporção não faz sentido.

> **PONTO-CHAVE** Os fatores psicológicos são os principais responsáveis pelas oscilações no desempenho cotidiano.

Um jogador de tênis nível B geralmente joga contra outros jogadores de nível B, com capacidade semelhante. Da mesma forma, um nadador do *ranking* nacional provavelmente competirá contra outros nadadores de

Definição e construção de resistência mental

Definição de resistência mental

Os estudos nesta área produziram diversas definições de resistência mental, o que gerou um certo conflito na literatura (veja Clough, Earle, Perry e Crust, 2012; Gucciardi, Hanton e Mallett, 2012). Jones e colaboradores (2002), a partir de uma abordagem qualitativa, ofereceram os primeiros dados empíricos sobre o que constitui a resistência mental, incluindo ingredientes como os construtos da motivação, a capacidade de lidar com a pressão, a autoconfiança e a concentração. Jones, Hanton e Connaughton (2007) descobriram que estes atributos da resistência mental eram empregados antes (tal como no estabelecimento de metas), durante (ao se lidar com a pressão, por exemplo) e depois (como ao se lidar com a derrota) das competições.

Assumindo uma abordagem mais quantitativa, Clough, Earle e Sewell (2002) levantaram a hipótese de quatro construtos cruciais em seu modelo dos 4 Cs para definir a resistência mental:

- *Controle* – Lidar com muitas coisas ao mesmo tempo; permanecer influente em vez de controlado
- *Comprometimento* – Estar profundamente envolvido no cumprimento dos objetivos apesar das dificuldades
- *Desafio* (*Challenge*) – Perceber ameaças em potencial como oportunidades de crescimento pessoal e de seguir avançando
- *Confiança* – Manter a crença em si mesmo apesar dos contratempos

Gucciardi, Gordon e Dimmock (2008, 2009) desenvolveram uma escala para mensurar a resistência mental e aplicaram-na a situações em que essa qualidade se faz necessária (tais como lesões e reabilitação, pressão social, condições ambientais, preparação para competição e pressões internas). Além disso, Sheard, Golby e van Wersch (2009) desenvolveram o Questionário de Resistência Mental Esportiva, que inclui as três subescalas de confiança, constância e controle. Ainda resta controvérsia, porém, sobre como se deve mensurar a resistência mental.

Harmison (2011) forneceu evidências preliminares de que a resistência mental pode ser mensurada usando-se uma abordagem social-cognitiva. Isso parece bastante promissor e tem grande apelo intuitivo, já que a resistência mental é encarada como uma interação entre a pessoa e o ambiente. Em essência, o indivíduo e sua percepção da situação acabam determinando suas ações em termos de resistência mental. Um determinado atleta, por exemplo, pode perceber um iminente jogo de decisão de título como estressante, enquanto outro pode percebê-lo como uma grande oportunidade. Suas reações, a partir de uma perspectiva de resistência mental, seriam provavelmente muito diferentes. Com base em suas próprias percepções de uma situação, um determinado atleta pode ser mentalmente resistente em certa competição mas não em outra, ou pode variar dentro de uma mesma competição. Tiger Woods é um ótimo exemplo de um atleta visto como extremamente resistente em termos mentais, mas cuja resistência mental parece ter esmorecido após suas tribulações pessoais.

Construção de resistência mental

Pesquisadores e profissionais da área também se concentraram em como construir resistência mental. Alguns pesquisadores (Connaughton, Thelwell e Hanton, 2011; Connaughton, Wadey, Hanton e Jones, 2008; Connaughton.

Hanton e Jones, (2010); MacNamara, Button e Collins (2010a) descobriram que atletas atribuem sua resistência mental a fatores que geralmente acabam "pegando" (ou seja, não praticados deliberadamente para construir resistência mental). Esses fatores incluem rivalidades entre irmãos, pais apoiadores, expectativas de treinadores, um ambiente motivador de treinamento, encorajamento de colegas de time, práticas árduas e enfrentamento de fracassos. Outros pesquisadores (Mallett e Coulter, 2011; Weinberg e Butt, 2011; Weinberg, Butt e Culp, 2011) concentraram-se no que os treinadores fazem para exacerbar a resistência mental de seus comandados (ou seja, quando a resistência mental é ensinada deliberadamente). As técnicas incluíram a criação de um ambiente motivador e de práticas competitivas intensas, a criação de simulações (pressão), o estabelecimento de metas específicas, fornecimento de *feedback* didático e apoiador, desenvolvimento de confiança mediante árdua preparação e condicionamento físico, aumento do controle da atenção mediante autodeclarações e estabelecimento de atribuições apropriadas para sucesso e fracasso.

alto nível. Naturalmente, os atletas em uma competição às vezes estão, sem dúvida, em níveis diferentes. Nesses casos, o resultado provavelmente virá de diferenças em habilidades e capacidades físicas. Na maior parte das competições, entretanto, os jogadores ganham ou perdem dependendo de como eles (e seus adversários) atuam naquele dia. Se a capacidade física for razoavelmente igual, o vencedor costuma ser o atleta com melhores habilidades mentais.

Os Jogos Olímpicos de Verão e Inverno demonstram que diferenças mínimas resultam em medalhas de ouro, prata e bronze, ou em nenhuma medalha. Nadadores vencem "na batida" e corredores simplesmente atingem a fita frações de segundos antes de seu adversário (como o caso de Michael Phelps, que venceu uma prova por 1/100 de segundo nos Jogos Olímpicos de 2008, perdendo outra prova por 1/100 de segundo nos Jogos Olímpicos de 2012); ginastas ganham ou perdem competições por frações de ponto (por talvez terem dado um passo a mais na aterrissagem no salto, por exemplo), e esquiadores costumam vencer o adversário por menos de um segundo para a obtenção de uma medalha. Essas diferenças muito pequenas no desempenho real resultam em grandes diferenças no resultado (e no quadro de medalhas). A maioria dos atletas e técnicos argumentaria que essas pequenas diferenças são principalmente "mentais"; contudo, pouco tempo é gasto nesse aspecto do treinamento. O quadro "Inteligência Superior no

Inteligência superior de desempenho

O trabalho clássico de Howard Gardner (1983) sobre as **inteligências múltiplas** e a pesquisa sobre **inteligência emocional** de Daniel Goleman (1995), demonstraram a ideia de existência de tipos diferentes de inteligência – não apenas uma inteligência, comumente medida por um teste de quociente intelectual. Neste sentido, Jones (2012) introduziu o conceito de **inteligência superior de desempenho** para ajudar a explicar a manutenção do sucesso em domínios de desempenho diferentes (como esporte, exército, negócios ou arte dramática). Indivíduos de elite, em diferentes áreas, foram entrevistados, tendo sido identificados alguns meandros comuns que compõem uma inteligência de desempenho superior:

Saber como maximizar seu potencial

- Conhecer-se (saber quem você realmente é e o que é capaz de realizar)
- Tirar o máximo de si mesmo (querer ser o melhor, ter uma visão pessoal do sucesso, crer nas próprias capacidades de alcançar o sucesso)
- Manter-se (conseguir um bom equilíbrio, começar tendo em mente aonde chegar, recuperar-se do fracasso, comemorar o sucesso)

Saber como trabalhar com seu ambiente

- Conhecer seu ambiente (ter profundo conhecimento e percepção do ambiente de atuação, em especial dos aspectos passíveis de controle e dos que não podem ser controlados)
- Modelar seu ambiente (assegurar que as pessoas que o cercam estão comprometidas em trabalhar com você na busca de uma visão comum para o alcance do sucesso)
- Estar sintonizado com seu ambiente (reagir rapidamente a circunstâncias que se alteram, manter relações de apoio, permanecendo humilde)

Saber como oferecer desempenho de alto nível

- Planejar e preparar (ter clareza a respeito do que seja sucesso, planejar para agir em todas as situações de dúvida, conhecer e atingir um estado emocional ideal)
- Desempenhar (atuar sob pressão, confiar na intuição, controlar o que pode ser controlado, tomar decisões com clareza, saber quando modificar o plano)
- Avaliar (comparar-se em relação aos critérios de medida, admitir o que é positivo e o que é negativo, identificar o que precisa de mais empenho)

Desempenho" reforça a importância do que ocorre na mente de um atleta.

Por que esportistas e praticantes de exercícios negligenciam o THP

Se as habilidades psicológicas são tão importantes para o sucesso, por que as pessoas investem tão pouco tempo desenvolvendo-as para melhorar o desempenho? Há três razões básicas para o THP ser negligenciado por muitos técnicos e praticantes de exercícios: falta de conhecimentos, equívocos em relação a habilidades psicológicas e falta de tempo.

Falta de conhecimentos

Muitas pessoas não entendem bem como ensinar ou praticar habilidades psicológicas. Por exemplo, alguns técnicos ensinam concentração gritando: "Concentre-se lá!" ou "Você não pode ficar com a cabeça no que está fazendo?". O pressuposto implícito é o de que o jogador sabe como se concentrar, mas simplesmente não está fazendo isso. Outra prática comum (você se lembra dos lances livres errados de Jim?) é dizer a um jogador para "simplesmente relaxar" quando ele vai para uma jogada importante. Mas isso não é algo fácil, a menos que a pessoa tenha tido treinamento em habilidades de relaxamento. Um técnico de atletismo não espera que uma corredora dos 100 metros atue bem nos 400 metros se ela não estiver praticando aquela distância nos treinos. Da mesma forma, o relaxamento e a concentração devem ser praticados para que se tornem instrumentos de uso eficazes em competições. Técnicos e instrutores profissionais contam que simplesmente não se sentem à vontade ensinando habilidades mentais. Conhecem a técnica e a execução de habilidades (ou o que fazer e o que não fazer), mas não sabem como ensinar habilidades mentais específicas.

Num levantamento recente, técnicos de tênis juvenil consideraram ter conhecimentos razoáveis em psicologia do esporte, embora seus conhecimentos sobre treinamento de habilidades mentais não viessem de livros ou cursos formais. Na verdade, eram influenciados pela experiência real no trabalho com jogadores ou em clínicas de que participaram (Gould, Medbery, Damarjian e Lauer, 1999a). Entretanto, uma vez que os pesquisadores nem sempre transmitiram seus conhecimentos aos profissionais dos esportes, os técnicos sugeriram que a informação de treinamento mental poderia ser mais di-

A psicologia do esporte no nível universitário: perspectivas de treinadores e administradores

Dois estudos de Wrisberg e colaboradores (Wrisberg, Loberg, Simpson, Withycombe e Reed, 2010; Wrisberg, Withycombe, Simpson, Loberg e Reed, 2012) examinaram as perspectivas de treinadores e administradores em relação ao emprego de consultores de psicologia do esporte (SPC), no nível I da Divisão NCAA e à implementação do THP com atletas universitários. Em geral, havia apoio dos treinadores quanto à busca de serviços de treinamento mental aos seus atletas, por parte de um SPC qualificado, em aspectos do desempenho (como ansiedade, confiança, concentração), ainda que menos em relação a aspectos mais pessoais (como problemas de relacionamento, desgaste, depressão, saudades de casa). Os administradores (como diretores de esportes, presidentes) também estavam mais positivos quanto ao uso dos consultores como auxílio a assuntos de desempenho, na comparação com assuntos pessoais, constatando muitos benefícios dessa consultoria em psicologia do esporte.

Um estudo qualitativo de Zakrajsek, Steinfeldt, Bodey, Martin e Zizzi (2013) pesquisou o que os treinadores da NCAA consideravam como importante para o sucesso, além de algumas de suas preocupações quanto ao uso de consultores em psicologia do esporte. Os treinadores definiam um consultor de sucesso como alguém disponível e passível de encaixe em suas agendas, que fosse capaz de conseguir contatos múltiplos durante a temporada, fosse ativo ainda que discretamente (ou seja, um observador num papel de apoio) e parte do time. Por outro lado, as preocupações dos treinadores incluíam se teriam ou não tempo suficiente por parte do consultor, como pagariam esse profissional, se teriam que abrir mão do controle do consultor e se este colocaria muitas ideias na mente dos atletas (como pensar demasiadamente).

Os treinadores hesitavam em contratar consultores de psicologia do esporte em tempo integral, mencionando recursos financeiros como o principal problema, mesmo que a maior parte das universidades costumassem ter vários treinadores de atletas em tempo integral, além de técnicos em resistência e condicionamento, e pesquisas em vários países citavam várias barreiras à contratação de consultores em psicologia do esporte (Johnson, Andersson e Falby, 2011; Pain e Harwood, 2004). Portanto, parece que o papel que um desses consultores pode desempenhar em esportes individuais e de equipe não está realmente compreendido ou percebido como importante.

fundida de diversas maneiras mais facilitadas. Sugeriram (a) a criação de exemplos e exercícios concretos; (b) o desenvolvimento de mais recursos de treinamento de habilidades mentais, particularmente em áudio e vídeo, e (c) o envolvimento ativo dos técnicos em programas de formação de treinadores em habilidades mentais (Gould, Medbery, Damarjian e Lauer, 1999b). Um estudo usando a mentalização como a principal habilidade psicológica (Callow, Roberts, Bringer e Langan, 2010) revelou que os treinadores se sentiam confiantes em oferecer sessões de treinamento em mentalização por conta própria após reunião particular com consultor em psicologia do esporte (SPC – *sport psychology consultant*), onde aprendiam sobre mentalização, tendo oportunidade de desenvolver e oferecer uma sessão de mentalização, com *feedback* do consultor.

Os dias em que apenas se dizia aos jogadores "Não se apavore", "Continue motivado", "Seja confiante", "Fique relaxado", "Fique firme" ou "Concentre-se" estão chegando ao fim. Estamos aprendendo que esse tipo de conselho necessita de abordagens e planos orientados à ação para melhorar habilidades mentais.

Equívocos em relação a habilidades psicológicas

As pessoas não ingressam no mundo equipadas com habilidades mentais – é um equívoco achar que campeões são inatos e não fabricados. A despeito de pressupostos comuns de que Serena Williams, Tiger Woods, Derek Jeter, Michael Phelps, Peyton Manning e outros atletas desse porte foram abençoados com uma resistência mental e instinto competitivo congênitos como parte de suas personalidades, não é assim que funciona. Sim, todos nascemos com certas predisposições físicas e psicológicas, mas habilidades podem ser aprendidas e desenvolvidas, dependendo das experiências com que nos deparamos na vida. Nenhum grande atleta jamais alcançou o estrelato sem horas intermináveis de treino, afiando e aperfeiçoando habilidades físicas e técnicas. Atleta nenhum alcançou patamares de excelência sem horas intermináveis de prática, desenvolvendo com critério e aperfeiçoando habilidades e técnicas físicas. Embora alguns atletas possuam habilidades físicas excepcionais, tiveram que trabalhar arduamente para desenvolver seus talentos e tornar-se campeões. Por exemplo, por mais fisicamente dotado e talentoso que Michael Jordan tenha sido, seus adversários diziam que seu aspecto mais marcante era a competitividade.

Falta de tempo

Uma terceira razão para técnicos e atletas citarem a ausência de prática de habilidades psicológicas é a falta de tempo. O estudo com técnicos de tênis juvenil citado anteriormente revelou que os técnicos consideravam a falta de tempo a barreira mais importante ao ensino de habilidades mentais a seus jogadores (Gould et al., 1999). Contudo, as pessoas justificam a perda de determinado jogo ou competição com alegações como "Não

estava firme para o jogo hoje"; "Simplesmente não consegui me concentrar"; ou "Fiquei muito tenso e paralisei". Você poderia pensar que, se os técnicos achassem que os times perderam devido à falta de concentração, encontrariam tempo para a prática de habilidades de concentração. Em vez disso, o usual é aumento do tempo do treinamento físico.

Percebendo as razões citadas por atletas para a ausência de prática de habilidades mentais, pesquisas indicam que isso está começando a mudar, ainda que dependa um pouco de diferenças individuais e de tarefas. Wrisberg e colaboradores (2009, 2010) constataram um aumento generalizado na abertura dos atletas à busca de treinamento mental. Em especial, atletas de esportes em equipe mostraram-se mais interessados no treinamento mental com foco na coesão e na dinâmica de grupo, ao passo que atletas de esportes individuais mostraram-se interessados em habilidades mentais que melhorassem o desempenho nos treinos e nas competições.

PONTO-CHAVE O treinamento de habilidades psicológicas é frequentemente negligenciado devido à falta de conhecimento, à percepção de falta de tempo ou à crença de que as habilidades psicológicas são inatas e não podem ser ensinadas.

Mitos sobre o THP

Ainda circulam vários mitos sobre o uso de técnicas psicológicas para melhorar o desempenho. Pesquisa feita por Martin (2005) revelou que atletas do sexo masculino, atletas mais jovens e atletas socializados em esportes que envolvem contato físico ainda atribuem um estigma particular à consultoria de psicologia do esporte. Infelizmente, muitos desses mitos apenas confundem a questão quanto ao que consultores de psicologia do esporte podem e não podem fazer para ajudar o atleta a maximizar o desempenho.

Mito 1: THP é apenas para atletas problemáticos

Muitas pessoas acreditam erroneamente que os psicólogos do esporte trabalham com atletas que têm problemas psicológicos ou clínicos. Isso não é verdade (ver Capítulo 1). Em vez disso, as necessidades psicológicas da maioria dos atletas podem ser atendidas por especialistas da psicologia educacional do esporte, que se concentram em ajudar o desenvolvimento de habilidades mentais em atletas com uma variação normal no funcionamento. Seguem alguns exemplos das várias necessidades de THP atendidas por especialistas em psicologia clínica e educacional do esporte.

Psicólogos educacionais do esporte

- Estabelecimento de metas
- Mentalização
- Regulação da ativação
- Concentração
- Preparação mental

Psicólogos clínicos do esporte

- Transtornos alimentares
- Abuso de substâncias
- Transtornos da personalidade
- Depressão ou ansiedade grave
- Psicopatologia

Mito 2: THP é apenas para atletas de elite

O treinamento de habilidades psicológicas não é apenas para a elite. É adequado a todos os atletas, inclusive atletas jovens, em desenvolvimento (Chase, 2013) e populações especiais, tais como pessoas mentalmente incapacitadas (Gregg, 2013), ou com deficiência auditiva (Vose, Clark e Sachs, 2013). (Ver "Realização de Treinamento de Habilidades Psicológicas com Atletas com Incapacidades Intelectuais ou Físicas".) Profissionais dedicados trabalham para ajudar a melhorar o desempenho e o crescimento pessoal. As revistas populares e os noticiários tendem a enfocar atletas olímpicos e profissionais que trabalham com consultores em psicologia do esporte, mas muitos outros grupos também têm esse tipo de consultoria.

Mito 3: o THP fornece soluções passageiras

Muitas pessoas acham, equivocadamente, que a psicologia do esporte oferece uma solução passageira aos problemas psicológicos. Às vezes, atletas e técnicos esperam aprender a se concentrar ou permanecer calmos sob pressão em uma ou duas lições. Na verdade, é preciso tempo e prática para o desenvolvimento de habilidades psicológicas. E o THP não é mágico – não transforma um jogador médio numa superestrela. Entretanto, ajudará os atletas a atingirem seu potencial e a maximizarem suas capacidades.

Mito 4: o THP não é útil

Há quem ainda pense que a psicologia do esporte nada tem de positivo a oferecer. Isto é ressaltado pelo comentário do ex-campeão de Wimbledon Goran Ivanisevic,

Realização de treinamento de habilidades psicológicas com atletas com incapacidades intelectuais ou físicas

A maior parte das pesquisas sobre THP está concentrada no atleta saudável. Entretanto, estudos recentes atraíram a atenção a atletas com deficiências, pois estes estão participando cada vez mais de competições. Dieffenbach e Statler (2012) e Dieffenbach, Statler e Moffett (2009) observam que atletas e treinadores paraolímpicos perceberam o elevado valor do uso de habilidades mentais, do trabalho com um psicólogo do esporte e de simplesmente aprenderem mais sobre como aplicar com eficiência habilidades mentais. Com consistência, classificaram a concentração e a confiança como as duas mais importantes habilidades mentais. Em geral, os atletas paraolímpicos eram encarados como apresentando muito mais semelhanças que dessemelhanças na comparação com os atletas olímpicos, em termos de fatores psicológicos que influenciam o desempenho. A seguir, algumas sugestões para trabalhar com atletas deficientes (Hanrahan, 2007):

Deficiências Intelectuais

- O desenvolvimento de confiança e afinidade é essencial.
- O psicólogo do esporte deve trabalhar no nível de entendimento do indivíduo.
- É importante contar com a ajuda de parentes, gerentes de caso ou pessoal onde moram esses indivíduos.
- Visto que um atleta com deficiência intelectual pode ter certos *deficits* cognitivos, como memória de curto prazo insatisfatória e alfabetização ou habilidades numéricas limitadas, as instruções devem ser simples, as habilidades, divididas em componentes de ensino menores, e as sessões, alegres e prazerosas.

Deficiências Físicas

- Assegure que os locais sejam acessíveis.
- Se trabalhar com um grupo de atletas em cadeira de rodas, melhore a comunicação posicionando-se no nível deles (como em em uma cadeira).
- Se a deficiência física afetar o controle de músculos necessários para a fala, seja paciente com a comunicação verbal. Fale diretamente com o atleta, mesmo se um dos pais ou outro cuidador estiver presente.
- Esteja atento à temperatura da sala, porque determinadas deficiências (como lesões da coluna) são afetadas negativamente por certas temperaturas.

Turnnidge, Vierimaa e Cote (2012) usaram um programa-modelo para a natação para auxiliar o ensino de valores positivos a jovens atletas com deficiências físicas. Os resultados revelaram quatro temas distintos:

- *Capacidades aperfeiçoadas.* Os atletas aprenderam novas habilidades e aperfeiçoaram suas técnicas.
- *Senso de si mesmo confirmado.* Os atletas desenvolveram um autoconceito mais sólido e melhoria no sentimento de confiança.
- *Fortalecimento da conexão social.* Os atletas fizeram novos amigos e se sentiram parte de uma equipe.
- *Aumento da aceitação.* Os atletas passaram a aceitar melhor as próprias deficiências e as dos outros.

Há uma citação que abarca alguns desses temas:

> Antes eu era um garoto pequenino, com fibrose cística na coxa. Quase não me movimentava. Não podia jogar com outras pessoas… Hoje, mais velho, nado mais, meu lado direito basicamente não é perceptível. A maior parte das pessoas na escola nem mesmo sabe que tenho uma deficiência. (p. 1134)

Esses resultados positivos foram possíveis em razão de três processos específicos: interações positivas com os companheiros, relações positivas entre treinador e atleta e um ambiente receptivo de equipe.

que declarou: "Você deita em um divã, eles pegam seu dinheiro, e você sai mais doido do que quando entrou" (LeUnes e Nation, 2002, p. 18). Entretanto, muitas pesquisas sérias e relatos de atletas e técnicos indicam que as habilidades psicológicas realmente aumentam o desempenho (veja Greenspan e Feltz, 1989; Morris e Thomas, 2004; Weinberg e Comar, 1994). Ao mesmo tempo, pesquisas também mostram que iniciativas eficazes de THP devem ser realizadas de forma sistemática mas individualizada, durante algum tempo, usando várias técnicas psicológicas (Karageorghis e Terry, 2011; Meyers, Whelan e Murphy, 1996). A psicologia do esporte não é nem um elixir mágico nem uma mistificação inútil, e as pessoas devem ter expectativas realistas daquilo que o THP pode fazer.

PONTO-CHAVE Habilidades psicológicas podem ser aprendidas, mas devem ser praticadas por certo tempo e integradas a um regime de treinamento diário pessoal.

A base teórica do THP

A base de conhecimento do treinamento de habilidades psicológicas foi desenvolvida principalmente a partir de duas fontes: pesquisas originais feitas com atletas de elite e a experiência de técnicos e atletas. Examinemos cada uma dessas fontes.

Pesquisas sobre atletas de elite

Inúmeros estudos compararam atletas bem-sucedidos e atletas nem tanto em termos de suas habilidades e características psicológicas. Resumindo essas pesquisas, Krane e Williams (2010) concluíram que atletas mais exitosos se caracterizavam por maior confiança, maior autorregulação da ativação, melhor concentração e foco, uma "atitude de controle, mas não impositiva", pensamentos e mentalização positivos e maior determinação e comprometimento. Uma das conclusões foi que os atletas bem-sucedidos também alcançavam o desempenho máximo usando as habilidades mentais de estabelecimento de metas, mentalização, controle e manejo da ativação, controle de pensamento, planos competitivos, estratégias de enfrentamento e rotinas de preparação mental.

PONTO-CHAVE Jogadores de maior sucesso diferem dos de menor sucesso quanto ao grau de desenvolvimento das habilidades psicológicas.

Experiências de atletas e técnicos

Cada vez mais, os pesquisadores estão consultando técnicos e atletas sobre o conteúdo e os temas centrais da psicologia dos esportes para inclusão em programas de THP. Gould, Tammen, Murphy e May (1991), por exemplo, consultaram técnicos e atletas de elite do Comitê Olímpico norte-americano de programas de esportes do National Governing Body. Os técnicos e os atletas classificaram o treinamento de relaxamento, concentração, mentalização, coesão de equipe, treino de concentração e atenção e estratégias de diálogo interior como tópicos muito importantes.

Estudos com atletas olímpicos (Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery e Peterson, 1999; Greenleaf, Gould e Dieffenbach, 2001; Hodge, 2013) que atuavam no potencial máximo (*versus* aqueles que não o faziam) revelaram que esses atletas tinham elaborado planos para competição, para avaliação de desempenho e para manejo de problemas. Eles conseguiam superar a adversidade e os bloqueios de desempenho mantendo-se fiéis aos planos e podiam canalizar positivamente a ansiedade de desempenho e a ativação. Esses atletas olímpicos que tinham desempenho máximo demonstravam total comprometimento com a busca da excelência, estabelecendo metas diárias de treinamento, usando simulações no treino para reproduzir ambientes competitivos e empregando a mentalização para ajudar a focalizar a atenção e visualizar resultados bem-sucedidos. Finalmente, 13 de 15 atletas olímpicos entrevistados por Greenleaf e colaboradores (2001) indicaram que usavam o THP. Um atleta disse: "Preparei-me mentalmente todos os dias" (Greenleaf et al., 2001).

Cabe ressaltar que os treinadores também usam habilidades psicológicas que os ajudem a desempenhar com

Picture Alliance/Photoshot

Os atletas de maior sucesso têm planos para competições, avaliação do desempenho e manejo de problemas.

mais eficiência suas tarefas profissionais. Treinadores de elite usavam, em especial, as habilidades mentais de mentalização e diálogo interior (Thelwell, Weston, Greenlees e Hutchings, 2008), tanto nos treinos quanto nas competições. Treinadores empregavam o diálogo interior para acabar com as preocupações de desempenho (controle de emoções), ajudar a planejar sessões e conversas antes e depois das competições, apoiar seus julgamentos e dar-lhes confiança (reforço), bem como deixá-los numa atitude mental adequada (instruções). Similarmente, usavam a mentalização para controlarem emoções, recriarem experiências, desenvolverem confiança e verbalizarem pontos de instrução.

Em resumo, embora houvesse diferenças de programas individuais, técnicos e atletas consideravam úteis os seguintes tópicos em programas de THP:

- Regulação da ativação
- Mentalização (preparação mental)
- Desenvolvimento de confiança
- Aumento da motivação e do compromisso (estabelecimento de metas)
- Habilidades de atenção ou concentração (diálogo interior, planos mentais)
- Enfrentamento de lesões

Efetividade do THP

Conhecer o grau de eficiência dos programas de THP para melhorar o desempenho esportivo requer estudos de intervenção bem controlados, baseados em resultados e realizados em ambientes de competição. Greenspan e Feltz (1989) revisaram 23 estudos publicados sobre a eficiência de várias intervenções psicológicas (tais como inoculação de estresse, mentalização, relaxamento, reforço, dessensibilização sistemática) em muitos ambientes competitivos. Concluíram que, em geral, intervenções psicológicas de base educativa melhoram o desempenho competitivo de atletas universitários e adultos. Como acompanhamento, Weinberg e Comar (1994) examinaram 45 estudos que usaram intervenções psicológicas em ambientes esportivos competitivos. Efeitos de desempenho positivo foram evidentes em 38 (85%) dos estudos, embora as relações de causa e efeito só pudessem ser inferidas em 20 deles. Uma maior porcentagem dos estudos mais recentes mostrou efeitos positivos de intervenções psicológicas (veja Fournier, Calmels, Durand-Bush e Salmela, 2005); isso pode ser atribuído à abordagem multimodal, mais profunda, adotada nos últimos anos, que combina diferentes tipos de habilidades psicológicas (como mentalização, relaxamento, diálogo interior, estabelecimento de metas) em uma só abordagem.

PONTO-CHAVE O treinamento de habilidades psicológicas de base educativa melhora o desempenho no esporte.

Na comparação com atletas de nível nacional, os de nível internacional usam o treino mental com maior frequência e empregam estratégias e técnicas mentais mais elaboradas e complexas (Calmels, d'Arripe-Longueville, Fournuer e Soulard, 2003). Psicólogos do esporte começaram a entender que, para funcionar, uma intervenção psicológica deve ser realizada de maneira individualizada, sistemática, durante certo período, frequentemente com a utilização de várias técnicas psicológicas para formar um programa integrado. Por exemplo, a personalidade de uma pessoa parece influenciar a eficácia de programas de THP. Roberts e colaboradores (2013) descobriram que o traço de personalidade do narcisismo moderava as relações entre habilidades psicológicas e desempenho. Especificamente, o uso de estratégias de controle emocional ajudava apenas aqueles atletas menos narcisistas, ao passo que estratégias de diálogo interior e relaxamento não ajudavam atletas menos narcisistas.

No mesmo tópico, pesquisas estudaram a implementação de programas de THP de uma perspectiva do consultor de psicologia do esporte (Sharp e Hodge, 2011), de modo que as diferenças individuais fossem levadas em consideração. Embora conhecimentos de treino de habilidades mentais fossem entendidos como um atributo importante de um consultor eficiente, muitas outras coisas tornam eficiente a consultoria em psicologia do esporte:

- *Construir uma conexão com os atletas* – o desenvolvimento de conexões com os atletas capacita o consultor de psicologia do esporte a educar atletas e a levá-los a alterações positivas no comportamento.
- *Construir uma relação de consultoria profissional* – SPCs eficientes são empáticos, aceitadores, abertos, passíveis de aproximação e mantenedores do profissionalismo em todos os momentos.
- *Atender às necessidades dos atletas* – SPCs eficientes equilibram o conhecimento profissional e as habilidades de relacionamento para atendimento das necessidades dos atletas.

Ainda que o foco fosse no SPC, a ênfase recaiu na necessidade dos atletas de serem participantes ativos do processo. Em suma, precisavam demonstrar comprometimento e abertura para construírem uma relação com o consultor de psicologia do esporte.

Três fases de programas de THP

Embora os programas de THP assumam várias formas para se ajustarem às necessidades individuais dos participantes, costumam seguir uma estrutura estabelecida, com três fases distintas: educação, aquisição e prática. Discutiremos agora o que está envolvido em cada uma dessas fases.

Fase de educação

Visto que muitos esportistas não estão familiarizados com o modo como as habilidades mentais podem melhorar o desempenho, a primeira fase de qualquer programa de THP é educativa. Na **fase de educação**, os atletas reconhecem rapidamente a importância da aquisição de habilidades psicológicas e como elas podem influenciar o desempenho. A forma mais comum de se chegar a isso é simplesmente perguntando aos participantes a importância que conferem ao aspecto mental do desempenho esportivo. A maioria dirá que é muito importante. A próxima pergunta a fazer é: "Com que frequência você pratica o desenvolvimento de habilidades mentais em comparação com a prática de habilidades físicas?". Geralmente, a resposta é "quase nunca". O próximo passo é explicar como as habilidades psicológicas podem ser aprendidas, exatamente como as habilidades físicas.

A fase de educação pode durar de uma a várias horas no decorrer de alguns dias, dependendo, em parte, de diferenças individuais no uso real do THP. Pesquisas revelaram que, por exemplo, indivíduos com maior orientação à tarefa integram mais habilidades mentais a seu treinamento do que aqueles mais voltados ao ego (Harwood, Cumming e Fletcher, 2004). Cabe explicar a importância de desenvolver habilidades psicológicas. Por exemplo, ao ensinar a habilidade de regular estados de ativação, você explica as causas da ansiedade e a relação entre ativação e desempenho. Diz aos atletas para aprenderem a encontrar seu próprio nível ideal de ativação (ver Capítulo 4). Alguma ativação é desejável, mas atletas habilidosos aprenderam a transformar essa tensão ou ansiedade em energia positiva, em vez de viverem numa tensão debilitante, capaz de prejudicar o desempenho. Cabe oferecer aos jogadores com quem você trabalha alguns exemplos de atletas bem conhecidos naquele esporte, reforçando a importância do desenvolvimento de habilidades mentais.

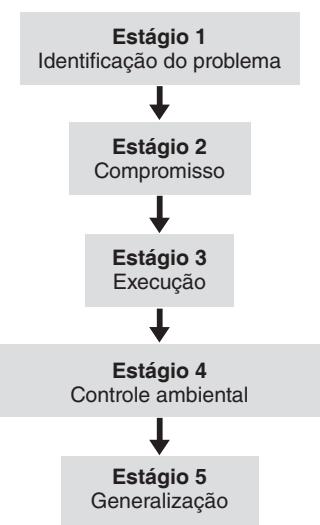
Finalmente, consultores de treinamento mental respeitados, como Ken Ravizza (Ravizza, 2001), enfatizam que uma parte importante da fase de educação é aumentar a consciência do atleta sobre o papel das habilidades mentais no desempenho. Ravizza faz isso de uma forma muito inovadora, levando os atletas a usarem regularmente uma analogia com o semáforo, para pensarem no desempenho de três maneiras: situações de luz verde, luz amarela e luz vermelha. Em situações de luz verde, o atleta está atuando bem e, tal como quando dirige um carro, funciona sem muita consciência (piloto automático). Em situações de desempenho de luz amarela, o atleta está lutando e precisa tomar cuidado com pensamentos destrutivos e com a forma como eles podem interferir no desempenho. Nessas situações, o atleta precisa usar estratégias de refocalização para voltar "aos trilhos". Finalmente, em situações de luz vermelha, o atleta está com problemas reais e atuando muito mal. Estratégias de enfrentamento importantes são necessárias nesses casos, ou, se um desempenho catastrófico (ver Capítulo 4) ocorreu, o atleta pode precisar sair da competição, ficar totalmente relaxado e, então, reativar-se. Tornando-se conscientes de situações de luz verde, amarela e vermelha, os atletas aprendem a monitorar seus estados mentais.

Fase de aquisição

A **fase de aquisição** concentra-se em estratégias e técnicas para aprendizagem das diferentes habilidades psicológicas. Para o desenvolvimento de habilidades de regulação da ativação, por exemplo, os encontros formais podem se concentrar em afirmações positivas de enfrentamento para substituir autoafirmações negativas que emergem sob condições competitivas estressantes. Você pode acompanhar essas sessões formais com sessões individuais, para ensinar os atletas a usarem o enfrentamento positivo em situações competitivas reais. Aqui, você adaptaria estratégias específicas a necessidades e capacidades únicas de cada atleta (Seabourne, Weinberg, Jackson e Suinn, 1985). Estratégias de redução da ansiedade, por exemplo, seriam combinadas com o problema específico que o indivíduo está vivendo (Maynard, Smith e Warwick-Evans, 1995). Um atleta pode estar preocupado demais com o fracasso (ansiedade cognitiva): para ele, uma estratégia de base cognitiva para mudar os padrões de pensamento pode ser a mais apropriada (Meichenbaum, 1977). Outro pode sofrer de tensão muscular aumentada (ansiedade somática): nesse caso, uma técnica de relaxamento de base física, como o relaxamento progressivo (Jacobson, 1938), talvez seja a melhor opção.

PONTO-CHAVE Habilidades psicológicas devem ser aprendidas – e praticadas. As pessoas devem esperar melhoras à medida que desenvolvem essas habilidades e as aperfeiçoam com o passar do tempo.

Fase de prática

A **fase prática** tem três objetivos principais: (a) automatizar as habilidades por meio da superaprendizagem, (b) ensinar a pessoa a integrar sistematicamente habilidades psicológicas em suas situações de desempenho e (c) simular as habilidades que a pessoa deseja aplicar nas competições reais.

Para desenvolver habilidades de regulação da ativação, por exemplo, um atleta começaria a fase de prática após se tornar proficiente em relaxamento e em habilidades cognitivas de enfrentamento. Você poderia orientar o atleta em uma situação competitiva imaginária que exija relaxamento e habilidades de enfrentamento. Durante a fase de prática, o atleta poderia ir da prática de mentalização orientada para a mentalização autodirigida e para o uso de mentalização em uma sessão prática, como se fosse uma competição real. Finalmente, o atleta incorporaria estratégias de controle da ativação ao se preparar para reais competições e delas participar.

Na fase prática, é útil que os atletas mantenham um diário no qual registrem a frequência e a efetividade percebida das estratégias de controle da ativação usadas no treino e em competições. Um diário ajuda a mapear o progresso de forma sistemática, e fornece *feedback* das áreas a serem melhoradas. Por exemplo, após cada treino, os atletas registram a tensão vivida, o procedimento de relaxamento usado e se suas técnicas de relaxamento foram úteis.

Autorregulação: o objetivo final do THP

O objetivo final do THP é fazer com que os atletas atuem efetivamente por conta própria, sem a necessidade de orientações constantes de um técnico ou psicólogo do esporte. Portanto, após o THP, o atleta deveria ser capaz de autorregular seu funcionamento interno da maneira desejada e conseguir adaptar-se às mudanças no mundo ao seu redor. A capacidade de trabalhar por objetivos de curto e longo prazo, monitorando e controlando efetivamente os pensamentos, sentimentos e comportamentos, foi denominada **autorregulação**.

A Figura 11.1 representa um modelo de cinco estágios de autorregulação do atleta, desenvolvido por Kirschenbaum (1984). O modelo começa com a *identificação do problema* – ou seja, a capacidade de identificar um problema, determinar que mudar é possível e desejável e assumir a responsabilidade por sua solução. No exemplo apresentado na abertura deste capítulo, Jim deve reconhecer e aceitar sua incapacidade de converter lances livres em situações decisivas de jogo, porque fica muito nervoso e perde a confiança. Identificar o problema, entretanto, não é suficiente. Jim deve assumir um *compromisso* de mudar (Estágio 2) e lidar com os obstáculos, tal como lentidão do progresso e necessidade de prática regular de habilidades mentais, que surgirão durante o processo de mudança. O estágio principal da autorregulação é a *execução* (Estágio 3). Neste estágio, Jim necessitará de autoavaliação, automonitoração e desenvolvimento de expectativas adequadas, bem como autorreforço, ao mesmo tempo em que aprende a lidar efetivamente com o estresse e a arremessar com mais precisão sob pressão. Assim, poderia manter um diário ou filmar seus jogos e, então, ao assistir ao vídeo, avaliar seus níveis de ansiedade enquanto faz arremessos fundamentais e recompensar-se com as melhoras. Nesse estágio, é especialmente importante manter o empenho quando ocorrem retrocessos. *Controle ambiental* – planejar e deduzir estratégias para lidar com o ambiente social e físico (tal como com técnicos, espectadores, colegas) que afetam o atleta – é o quarto estágio da autorregulação. Aqui, Jim poderia planejar encontros regulares com o consultor de psicologia do esporte que o está ajudando (maximizar o apoio social) e assegurar que tenha um lugar tranquilo no dormitório para praticar os exercícios de relaxamento. Finalmente, o estágio de *generalização* consiste em manter o esforço ao longo do tempo e ampliar os comportamentos para novas condições e ambientes. Jim, por exemplo, poderia usar as mesmas habilidades psicológicas que aprendeu com sucesso no basquetebol para ajudá-lo a lidar com a ansiedade que experimenta quando faz provas na universidade.

FIGURA 11.1 O modelo de autorregulação de cinco estágios, de Kirschenbaum.

A maior parte dos pesquisadores que examinou se várias estratégias de autorregulação melhoram ou não o desempenho constatou que elas realmente são úteis para o desempenho e facilitam pensamentos e estados de sentimento positivos (Crews, Lochbaum e Karoly, 2000).

Treinamento de habilidades mentais: do esporte para os negócios e a vida

Cada vez mais, consultores de psicologia do esporte estão transferindo suas habilidades aos ambientes de negócios, trabalhando com diferentes profissionais, como astronautas, médicos, policiais, bombeiros, consultores financeiros e bailarinos (Hays, 2012; Weinberg, 2010b). De fato, uma edição especial do *Journal of Applied Sport Psychology* (2001) foi dedicada à aplicação de princípios da psicologia do esporte em outras áreas. Além disso, algumas empresas foram fundadas por profissionais com conhecimento e experiência em psicologia do esporte (trabalhando com times e atletas) que então transferiram essas habilidades para o setor de negócios. Do mesmo modo, muitas empresas grandes contrataram técnicos e atletas bem-sucedidos para fazerem palestras aos funcionários sobre como passar a ter mais resistência mental e continuarem motivados. Técnicos e atletas como, por exemplo, Rick Pitino, Lou Holtz, Pat Riley, Pat Summit, Michael Phelps e Phil Jackson foram contratados como palestrantes motivacionais no setor empresarial. A maioria dos palestrantes traz sua própria filosofia, que costuma ter um acrônimo atraente. Por exemplo, Pat Riley usa o acrônimo TEAM* (união, estima/valorização, atitude e resistência mental). O pressuposto implícito é que essas qualidades seriam apropriadamente transferíveis do campo esportivo para o setor empresarial. Fletcher (2012) oferece muitas referências para quem se interessar em aprender a ligação entre mundo do esporte e mundo empresarial.

Gould e colaboradores (Gould e Carson, 2010, 2011; Gould, Collins, Lauer e Chung, 2007; Gould, Flett e Lauer, 2012; Gould e Wright, 2012) fizeram vários estudos para descobrir como os técnicos ensinam a melhorar as habilidades de vida, além das esportivas. Essas habilidades para a vida incluem habilidades pessoais (como organização, fixação de metas, enfrentamento de pressões) e habilidades sociais (como respeito, comunicação, liderança). Deixa-se claro que esses técnicos não encaravam as instruções de habilidades para a vida como separadas de suas estratégias gerais de treinamento para melhorar o desempenho. Os atletas parecem desenvolver habilidades de vida transferíveis quando seus técnicos têm uma filosofia que dá importância significativa a habilidades e desenvolvimento da vida, cria relações positivas entre técnico e atletas e cria atmosferas voltadas ao domínio do esporte e à atenção. Esses achados, porém, devem ser equilibrados com o fato de que, embora a maioria dos técnicos acredite que as habilidades de vida sejam desenvolvidas pela participação no esporte, alguns se empenham intencionalmente em ensinar tais habilidades de maneira específica.

A psicologia do esporte e do desempenho foi muito aplicada no exército. Conforme observado por Janelle e Hatfield (2008), ainda que a magnitude dos estressores que se apresentam em situações militares costume ser maior que a dos esportes, os assuntos em torno do preparo e treinamento pré-desempenho, tomada de decisão, atitudes, motivação, concentração sustentada, regulação do estresse, trabalho em equipe, liderança e percepção da situação são importantes para os dois contextos. O Army Center for Enhanced Performance foi criado para desenvolver programas educativos que ajudem os soldados a aprenderem recursos e habilidades mentais, aplicando-os a uma gama de tarefas, em ambientes reais de treinamento (DeWiggins, Hite e Alston, 2010). Diversos pós-graduandos em psicologia do esporte encontraram emprego no exército ensinando as habilidades mentais aprendidas em programas acadêmicos de psicologia do esporte. Consultores de psicologia do esporte também são contratados por unidades de forças militares especiais (como os Navy Seals), auxiliando a melhorar o preparo mental de membros das forças especiais.

Andersen (2000) observou que as habilidades psicológicas podem ser usadas com muitos propósitos alheios a preocupações de desempenho, tais como enfrentamento de lesões, transições ao ser abandonado o esporte e problemas pessoais. A seguir, alguns exemplos de técnicas e princípios de THP em aspectos do esporte afora o desempenho:

- Um professor de educação física pode usar treinamento em relaxamento para ensinar uma criança hiperativa a se acalmar.
- Um técnico de atletismo pode usar mentalização para ajudar um atleta que está se recuperando de uma lesão no joelho a reaver a confiança.
- Um fisioterapeuta pode usar o estabelecimento de metas para ajudar a manter a motivação de um indivíduo com uma lesão grave e prolongada.
- Um instrutor de academia pode usar autoafirmações positivas para elevar a autoestima de um cliente acima do peso.

* N. de T.: No original, em inglês, *togetherness, esteem, attitude e mental toughness*.

Um estudo interessante foi feito por Kirschenbaum, Owens e O'Connor (1998), que examinaram a eficácia do Smart Golf, um programa de treinamento da autorregulação baseado no modelo de Kirschenbaum (1984), considerando o desempenho de cinco golfistas experientes. De modo específico, num seminário de oito horas, os golfistas aprenderam princípios de preparo mental, foco positivo (automonitoração) e autorregulação. Foram usados recursos muito práticos para implementar tais princípios, algo como um cartão de marcação de pontos expandido para o golfe, com espaços para avaliação não somente dos escores normais de desempenho, mas ainda para informações importantes de autorregulação, como planejamento e autoconcentração positiva. Os participantes também aprenderam o acrônimo PAR (planejar, aplicar, reagir) para lembrarem três componentes importantes da autorregulação. Conforme a previsão, todos os cinco golfistas melhoraram o controle emocional e o diálogo interior positivo, bem como o desempenho no esporte, em relação ao escore médio e às desvantagens.

Quem deve conduzir programas de THP

O ideal é que um programa de THP seja planejado, implementado e supervisionado por um consultor de psicologia do esporte qualificado. Entretanto, a menos que você esteja no nível mais alto de competição, não costuma ser viável ter um consultor para administrar o programa. Esse profissional, normalmente, monta o pro-

grama e, depois, monitora-o periodicamente, ou instrui a equipe de treinamento para implementá-lo.

É fundamental a escolha de um consultor de psicologia esportiva qualificado. Em 1991, a Association for Applied Sport Psycology (AASP, ou Associação de Psicologia Aplicada ao Esporte) adotou critérios de certificação para psicólogos do esporte. A certificação requer formação completa nas ciências do esporte e da psicologia e alguma experiência prática, supervisionada, na implementação de THP junto a atletas e times. O certificado da AASP garante um nível de experiência, antecedentes e competência em psicologia aplicada ao esporte. Hoje em dia, o Comitê Olímpico norte-americano exige que os psicólogos do esporte tenham o certificado da AASP para praticar psicologia aplicada ao esporte com atletas olímpicos. Entretanto, é também importante o ajuste entre as habilidades, capacidades e orientações do consultor de psicologia do esporte e as necessidades e metas de técnicos e atletas.

Os técnicos, naturalmente, veem os atletas todos os dias, mas o mesmo não acontece com o psicólogo do esporte. Portanto, os técnicos estão em situação de administrar intervenções psicológicas no decorrer de uma temporada. Entretanto, o duplo papel de um técnico-psicólogo do esporte pode apresentar um dilema ético. Especificando, um atleta poderia ter dificuldade em revelar informações muito pessoais que o psicólogo do esporte–técnico poderia perceber de maneira negativa (ou seja, o técnico está em posição de determinar o tempo de jogo do atleta). Assim, os papéis de técnico e psicólogo do esporte devem ser separados sempre que possível (Burke e Johnson, 1992).

Muitos atletas não têm acesso a um especialista em treinamento mental, ou não podem arcar com as despesas de um desses profissionais. Para auxiliar os atletas a vencerem essas barreiras, Weinberg, Neff e Jurica (2012) elaboraram um método que oferece treinamento mental *online* que é (a) acessível, (b) baseado na internet, (c) totalmente automatizado, (d) gerador de programas individualizados de treinamento mental, (e) ensinado por especialistas em psicologia do esporte, (f) em conformidade com as melhores práticas em treinamento mental e (g) fornecedor de recursos úteis que incrementam o sucesso de programas individualizados (como apresentações em PowerPoint com voz, entrevistas com profissionais da psicologia do esporte, apresentações de habilidades mentais em quadros e simulações de diferentes situações), além de programas inovadores de educação de técnicos e pais. Além disso, foi desenvolvido um aplicativo para *smartphone* com o qual os atletas podem baixar programas de treinamento mental para seus celulares.

Quando implementar um programa de THP

É melhor iniciar um programa de THP fora da temporada, ou na pré-temporada, quando há mais tempo para o aprendizado de novas habilidades e os atletas não estão tão pressionados para vencer. Alguns relatam que pode levar de vários meses a um ano para que entendam completamente novas habilidades psicológicas e integrem-nas às competições reais. O treinamento mental é um processo contínuo, que precisa ser integrado ao treinamento físico com o tempo. Muitos técnicos e atletas querem começar um programa de THP no meio da temporada, geralmente devido a alguma situação precipitante, tal como o caso de um batedor que está errando demais as rebatidas. Ficam desesperados para encontrar uma solução, mas o treinamento mental nesse tipo de situação raramente funciona. Thomas, Maynard e Hanton (2007) demonstraram que atletas de elite que integraram habilidades mentais a seus regimes de trei-

THP para atletas adolescentes

A maior parte dos programas de THP é criada para atletas universitários e de elite, e com eles implementada. Um programa chamado UNIFORM (uso de fixação de metas, nenhum erro, mentalização/imagens, foco total, positividade franca [*overly positive*], relaxamento e controle do estresse, criação de rotinas [*make routines*]) foi desenvolvido, porém, para atletas mais jovens, com menos habilidades, no ensino médio e universidades comunitárias. O programa UNIFORM é oferecido via formato Game Plan (Gilbert et al., 2006), mediante o qual estudantes-atletas são divididos em equipes e recebem condicionamento (discussão sobre a habilidade mental e atividades aplicadas), prática (temas para casa), jogos (adivinhações), dados estatísticos (escores de passatempos individuais e de equipe), filmes (clipes breves demonstrando o uso da habilidade) e folhetos (como fazer registros em diários sobre o uso da habilidade). É uma abordagem que ajuda os atletas a estabelecerem conexões entre o esporte e o uso de habilidades de psicologia esportiva.

Pesquisas empíricas revelaram que a abordagem UNIFORM capacitava jovens atletas a aprenderem habilidades psicológicas e a aplicarem-nas durante treinamento, competições e vida cotidiana. Os resultados indicaram também que eles gostaram da intervenção, tendo aumentado, de modo significativo, a aplicação das habilidades de fixação de metas e relaxamento durante os treinos e o uso do relaxamento, da mentalização e do diálogo interior, durante os eventos competitivos (Gilbert, 2011; Horn, Gilbert, Gilbert e Lewis, 201).

namento uma semana antes de uma competição mostraram desempenho e autoconfiança aumentados, menos ansiedade e interpretação mais positiva de sintomas de ansiedade. Nesse caso, porém, os atletas envolveram-se em treinamento intensivo de habilidades mentais um ou dois dias antes da competição e no dia do evento, totalizando quase 20 horas de prática mental. Esse treinamento, ainda que possível em atletas dedicados e de alto nível, possivelmente não funcionará na maior parte dos casos.

Como observado, o tempo necessário para praticar habilidades mentais varia de acordo com o que está sendo praticado e quão bem está sendo aprendido. Pode haver necessidade de sessões especiais de treinamento de 10 a 15 minutos, 3 a 5 dias por semana, para que seja aprendida uma nova habilidade psicológica. Em geral, os primeiros ou os últimos 10 a 15 minutos de treino costumam ser uma boa hora para praticar. À medida que os atletas ficam mais competentes, podem conseguir integrar mais o treinamento psicológico ao físico e podem necessitar de um número menor de sessões especiais de treinamento. Uma vez que uma habilidade tenha sido efetivamente integrada ao treinamento físico, os atletas devem tentar empregá-la durante competições simuladas antes de seu uso em competições reais.

PONTO-CHAVE Para melhores resultados, implemente o treinamento de habilidades psicológicas fora da temporada.

Se um consultor de psicologia do esporte (que, normalmente, não está presente todos os dias) implementar o treinamento, podem ser necessários alguns ajustes de horários. Sob tais circunstâncias, um menor número de sessões mais prolongadas sessões de treinamento mental costumam ser programadas. Os consultores de psicologia do esporte normalmente começam com algumas sessões de grupo, para explicar os princípios gerais e sua filosofia e, depois, fazem o acompanhamento, reunindo-se com os atletas individualmente (Vealey, 2007). É fundamental que os atletas recebam exercícios de treinamento para praticar entre os encontros agendados com o consultor de psicologia do esporte. O técnico pode ajudar a assegurar a adesão e o *feedback* realizando os exercícios de treinamento – ou, pelo menos, dando tempo de prática aos atletas.

O ideal seria a continuação do THP enquanto os atletas participarem do esporte. Rory McIlroy, Sue Bird, Lorena Ochoa, Roger Federer, Greg Maddux e Peyton Manning – todos atletas altamente habilidosos e de grande talento físico – são conhecidos por integrarem continuamente os aspectos mentais de seus esportes ao treinamento físico.

Embora o THP seja um processo contínuo, a primeira exposição de um atleta a um programa formal deveria durar de 3 a 6 meses. Aprender, praticar e integrar novas habilidades mentais requer todo esse tempo. O esporte específico, o tempo disponível, as habilidades mentais existentes e o comprometimento dos participantes são fatores que determinam quanto tempo deve ser destinado ao programa formal.

PONTOS-CHAVE

- O treinamento mental deve continuar durante todo o tempo de participação do atleta no esporte.
- A aprendizagem de habilidades psicológicas deve progredir de treinos e simulações para competições reais.

Desenvolvimento de um programa de THP

Você aprendeu por que o THP é importante, quem deve realizar o programa, quando implementá-lo durante a temporada e quanto tempo dedicar a ele. Salientaremos agora alguns aspectos fundamentais do desenvolvimento e da implementação de programas de THP.

Discussão da sua abordagem

Descreva aos participantes exatamente que tipo de serviços de THP podem ser fornecidos. Explique a diferença entre consultores de psicologia clínica e educacional do esporte. O treinamento de habilidades psicológicas é uma abordagem educacional ao treinamento mental. Explique que, se ocorrerem problemas mentais mais graves (como abuso de substâncias, transtornos alimentares), o consultor de psicologia do esporte fará um encaminhamento a um terapeuta ou a um centro de aconselhamento qualificado.

Enfatizar a abordagem educacional também ajuda a desfazer a ideia de que ver um consultor de psicologia do esporte significa que alguma coisa esteja “errada” com a pessoa. Você pode explicar que a maioria das pessoas admira o esforço extra de um atleta que permanece depois do treino para trabalhar com o técnico em determinado movimento ou para melhorar a técnica. Da mesma forma, também deve ser aplaudido o fato de um atleta reconhecer a necessidade de trabalhar habilidades de concentração.

Ao discutir sua abordagem, você precisa estabelecer confiança e começar a construir um relacionamento de qualidade com o atleta. A eficácia do THP está intimamente ligada à qualidade do relacionamento entre o atleta e o psicólogo do esporte (Andersen e Speed, 2013; Petipas, Giges e Danish, 1999). Use as diretrizes

Características de consultores de psicologia do esporte eficientes e ineficientes

Por meio de entrevistas com atletas, alguns pesquisadores (Gould, Tammen, Murphy e May, 1991; Orlick e Partington, 1987; Partington e Orlick, 1987) encontraram características consistentes de consultores de psicologia do esporte eficientes e ineficientes.

Consultores eficientes

- eram acessíveis e conseguiam estabelecer afinidade com os atletas;
- eram flexíveis e suficientemente instruídos para atendimento das necessidades individuais dos atletas;
- eram agradáveis e tinham algo muito concreto ou prático a oferecer;
- conduziam várias sessões de acompanhamento com atletas durante toda temporada; e
- eram dignos de confiança e entrosavam-se com a equipe.

Consultores ineficientes

- tinham habilidades interpessoais insatisfatórias;
- não eram sensíveis às necessidades individuais de atletas;
- não tinham conhecimento específico de psicologia para aplicar à situação de esporte;
- demonstravam aplicação inadequada de habilidades de consultoria em competições; e
- contavam com uma abordagem fechada ao implementar habilidades psicológicas.

de comunicação discutidas no Capítulo 10 para melhorar seu relacionamento com os atletas e os praticantes de exercícios com quem trabalha.

VEJA A Atividade 11.1 (em inglês) irá ajudá-lo a levar em consideração as habilidades de THP que você acha mais importantes para o desempenho dos atletas.

Avaliação das habilidades mentais dos atletas

Ao avaliar pela primeira vez as forças e as fraquezas psicológicas de atletas, lembre-se de que não são apenas os fatores psicológicos que influenciam o desempenho. Um jogador de basquetebol, por exemplo, pode atribuir sua queda de rendimento à ansiedade quando, na realidade, o problema é biomecânico, relacionado a um defeito de movimento. Portanto, intervenções de técnicos, especialistas em biomecânica, fisiologistas e professores costumam ser úteis. Dois sinais de que os atletas poderiam beneficiar-se do treinamento mental são que eles atuam melhor no treino do que em competições, ou atuam de forma menos eficiente em competições importantes do que em competições menos importantes.

Uma entrevista oral e questionários psicológicos escritos podem fornecer informações subjetivas e objetivas úteis. Taylor (1995) resumiu os pontos fortes e as limitações de avaliações subjetivas e objetivas nas avaliações das habilidades mentais dos atletas (Tabela 11.1). Além disso, Beckman e Kellman (2003) discutiram os fatores que os psicólogos do esporte deveriam considerar antes de administrar questionários e outras avaliações formais a atletas. Estes incluem a confiabilidade e a validade do questionário, a utilidade do questionário na opinião dos atletas e a honestidade que os atletas demonstram ao responder ao questionário. Além disso, Singer e Anshel (2006) forneceram algumas diretrizes e preocupações éticas em relação ao uso de testes psicológicos em programas de treinamento de habilidades mentais. O formato e a integração exatos de avaliações subjetivas e objetivas dependem da perícia do psicólogo do esporte, bem como da afinidade e da confiança entre o atleta e o profissional da psicologia. Entretanto, em geral, recomendamos a entrevista semiestruturada, que inclui perguntas gerais e oportunidades de usar as respostas dos atletas para formar perguntas de acompanhamento (Orlick, 2000). A entrevista é um bom momento para determinar as áreas nas quais o atleta necessita de ajuda e para começar a desenvolver a confiança fundamental em qualquer relação terapêutica. Exemplos de itens de entrevista incluem:

- Fale-me sobre seu envolvimento em seu esporte, resumindo o que você considera eventos importantes, tanto positivos como negativos. (Este é um bom ponto de partida, porque faz os atletas falarem sobre si mesmos e ficarem à vontade.)
- Descreva com detalhe os pensamentos e os sentimentos que cercaram seus melhores e piores desempenhos. Qual você acredita ser seja sua maior força psicológica? E sua maior fraqueza?
- Tente descrever quaisquer problemas psicológicos que esteja tendo agora. Como é sua relação com o técnico? Você se sente à vontade conversando com ele?

Além disso, conforme observação de Simmons (2013), um consultor de psicologia do esporte deve fazer perguntas do tipo quem, o quê, quando, como e onde na entrevista inicial, sem ainda tentar descobrir as causas. O cliente pode não saber as respostas a perguntas tipo “por quê?”, ficando depois envergonhado e confuso,

TABELA 11.1 Avaliação das necessidades dos atletas

Tipos	Pontos fortes	Limitações
	Avaliação subjetiva	
Entrevista (cliente)	Estabelece confiança e afinidade Revela autopercepções, crenças e atitudes Fornece conhecimento profundo sobre participação no esporte e tópicos de vida	Inclui tendência de autoapresentação É influenciado pela falta de autoconsciência É influenciado por *insight* insatisfatório
Entrevista (outros)	Fornece nova perspectiva do atleta Estabelece consenso	Envolve tendência de subjetividade É influenciado por agenda alternativa
Observação	Fornece dados comportamentais claros Possibilita comparação de percepções comportamentais com percepções expressas Revela padrões de comportamento Revela a relação entre desempenho em treinos e competições Fornece consistência entre situações	Inclui tendenciosidades do observador Depende de representatividade de comportamentos observados É influenciado por limitações do tempo de observação
	Avaliação objetiva	
Específica do esporte	Fornece avaliação imparcial	É influenciado pela resistência do atleta
Geral	Confirma avaliação subjetiva	É dificultado por tendenciosidade de autoapresentação Usa inventários não específicos do esporte
Traço *versus* estado	Avalia tópicos específicos do esporte Revela novos tópicos Usa o tempo com eficiência Propicia facilidade de administração	Usa inventários que não fazem diagnóstico Carece de uma relação com o desempenho Mede apenas traços Tem uso de teste restrito

Adaptada, com permissão, de J. Taylor, 1995, "A conceptual model for integrating athletes' needs and sport demands in the development of competitive mental preparation strategies", *The Sport Psychologist* 9 (3): 342.

ou a resposta a uma pergunta dessa espécie pode causar conflito emocional, levando o cliente a retrair-se. O importante é construir uma relação sólida e comunicação com o cliente já no início.

Você também pode tentar o uso de alguns inventários psicológicos para avaliar várias habilidades. Woodcock, Duda, Cumming, Sharp e Holland (2012) têm algumas recomendações para avaliações psicométricas eficazes que auxiliam os profissionais a levantarem dados mais precisos das habilidades mentais dos atletas. Eis alguns dos inventários mais populares entre consultores de psicologia do esporte:

- Teste de Atenção e Estilo Interpessoal (Nideffer, 1976b; Nideffer, Sagal, Lowry e Bond, 2001)
- Escala de Ansiedade no Esporte (Smith, Smoll e Schutz, 1990)
- Teste de Estratégias de Desempenho (Thomas, Murphy e Hardy, 1999)
- Inventário de Confiança de Traço-estado (Vealey, 1986)

Alguns inventários específicos de esportes e situações também foram desenvolvidos, tais como o Teste de Atenção e Estilo Interpessoal do Beisebol (Albrecht e Feltz, 1987), o Teste de Estresse para Árbitros (Goldsmith e Williams, 1992) e a Medida de Eficácia da Ginástica (McAuley, 1985). Nesse sentido, Dosil (2006) forneceu informações específicas para a implementação de programas de treinamento de habilidades mentais para diferentes esportes. Embora haja certas semelhanças em programas de treinamento de habilidades mentais para esportes específicos, os programas podem diferir um pouco, dependendo da natureza exata do esporte. Por exemplo, o golfe é um esporte fechado muito previsível e sem pressão de tempo, enquanto o futebol é um esporte aberto, com muitos fatores incontroláveis e pressão de tempo. Portanto, você pode ter jogadores de golfe que elaboram seus processos de pensamento entre as tacadas, porque há bastante tempo, enquanto os jogadores de futebol precisam reagir rapidamente a condições variáveis no campo e não podem pensar muito enquanto estão nele. Além de avaliar as habilidades mentais do atleta, você deve levar em conta as demandas físicas, técnicas e logísticas únicas do próprio esporte para maximizar a eficiência da intervenção psicológica (Taylor, 1995). Por exemplo, esportes que envolvem potência e energia anaeróbica (como os 100 metros rasos) diferem enormemente dos que requerem resistência e energia aeróbica (como a maratona). Esportes que dependem de habilidades motoras finas (como o arco-e-flecha) diferem dos que envolvem habilidades motoras grossas (como o levantamento de peso).

No mesmo assunto, por meio do processo de consultoria, importa observar os atletas durante treinos e competições. Essas observações propiciam ao consultor informações importantes quanto à forma de o atleta reagir em situações diversas e demonstram o compromisso do atleta com o consultor, construindo então a relação entre o consultor e o atleta. Watson e Shannon (2013) dão orientações excelentes para a realização de observações sistemáticas, incluindo quando, onde e o quê observar em atletas de esportes individuais e de equipe.

VEJA A Atividade 11.2 (em inglês) irá possibilitar a você compor o próprio perfil de desempenho.

Concluídos os inventários psicológicos e a entrevista, o avaliador deve dar *feedback* a cada atleta a fim de salientar seus aspectos positivos e fraquezas psicológicos específicos ao desempenho no esporte. Essa avaliação deve terminar com uma seção de identificação dos tipos de habilidades psicológicas adequadas para cada atleta. Os atletas devem ter a oportunidade de reagir às avaliações dos consultores e de concordar ou não com a forma de procedimento. Se um consultor de psicologia do esporte trabalhar com uma equipe inteira, o treinador, que tem mais probabilidade de conhecer as forças e fraquezas mentais da equipe, também participará da avaliação.

PONTO-CHAVE Adapte programas de treinamento para satisfazer às necessidades individuais. Você pode fornecer informações gerais ao grupo ou à equipe, mas deve ser específico ao desenvolver um programa de THP individual.

Determinação de quais habilidades psicológicas incluir

Após a avaliação, vem a decisão sobre as habilidades psicológicas que devem ser enfatizadas durante o programa. Essa decisão deve se basear nas respostas dos técnicos e dos atletas às seguintes perguntas:

- Quantas semanas de treino ou pré-temporada estão disponíveis?
- Quanto tempo de treino será dedicado semanalmente ao THP?
- Qual o grau de interesse dos atletas em receber THP?
- Sobrará tempo para praticar habilidades mentais após o início da temporada?

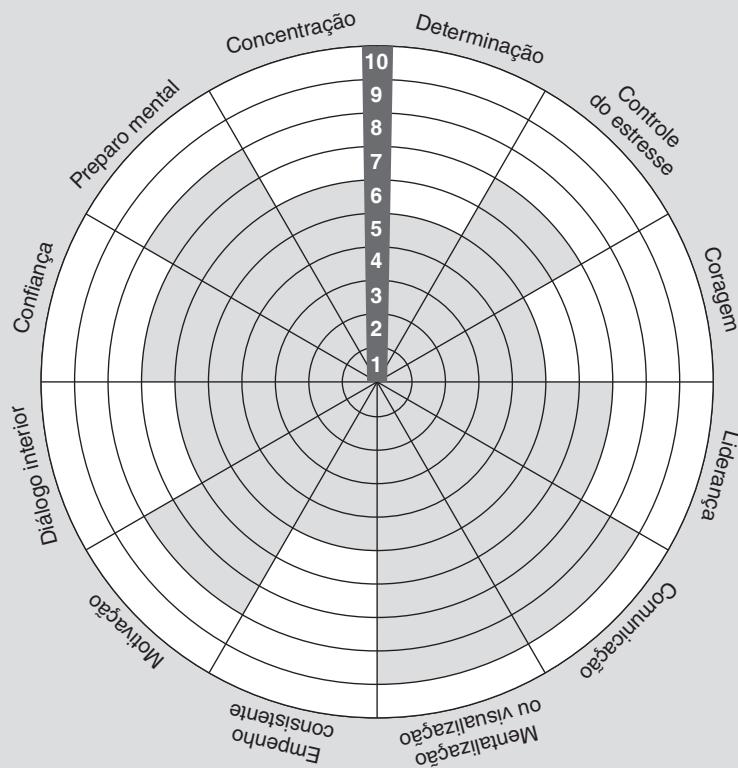
Quando não há tempo e comprometimento suficientes para um programa de treinamento abrangente, é melhor priorizar objetivos e enfatizar inicialmente algumas habilidades, em vez de trabalhar superficialmente todas as habilidades necessárias. Um modelo proposto por Vealey (2007), desenvolvido a partir de pesquisas ao longo de 25 a 30 anos, enfatiza o desenvolvimento de habilidades mentais para que seja alcançado o sucesso no desempenho, além do bem-estar pessoal. Esse modelo salienta que múltiplos tipos de habilidades mentais são importantes ao sucesso e ao bem-estar de treinadores e atletas, incluindo fundamentação, desempenho, desenvolvimento pessoal e habilidades de equipe.

- *Habilidades de fundamentação* são os recursos intrapessoais essenciais às habilidades mentais básicas necessárias ao alcance do sucesso. Essas habilidades incluem:
  - Impulso à realização
  - Autopercepção
  - Pensamento produtivo
  - Autoconfiança
- *Habilidades de desempenho* são capacidades mentais essenciais à execução de habilidades durante o desempenho esportivo. Essas habilidades incluem:
  - Controle da energia
  - Foco da atenção
  - Habilidade perceptivo-motora
- *Habilidades de desenvolvimento pessoal* são habilidades mentais que representam marcadores maturacionais importantes do desenvolvimento pessoal, possibilitando funcionamento psicológico de alto nível por meio de clareza do autoconceito, sentimentos de bem-estar e sensação de relação com os outros. Essas habilidades incluem:
  - Alcance da identidade
  - Competência interpessoal
- *Habilidades de equipe* são qualidades coletivas da equipe fundamentais a uma atmosfera eficiente de equipe e ao sucesso geral da equipe. Essas habilidades incluem:
  - Liderança
  - Coesão
  - Confiança da equipe

Baseado em R. Vealey, 1988, “Future directions in psycological skills training”, *The Sport Psychologist* 2(4); 326.

Criação de um programa

As necessidades foram avaliadas, os objetivos de habilidade psicológica foram identificados e as estratégias específicas para alcançar os objetivos, definidas. Agora, vem a agenda de treinamento. Talvez um ou dois dias por semana, antes ou depois do treino, possam ser utilizados como encontros formais para instrução dos participantes sobre várias outras habilidades psicológicas. Em geral, é melhor manter encontros breves e frequentes, em vez de

Estabelecendo o perfil de desempenho: individualização de intervenções psicológicas MICK

A técnica de realização do perfil de desempenho foi desenvolvida para identificar objetivos importantes do THP e ajudar a maximizar a motivação dos atletas para implementar um programa de THP e a ele aderir (Butler e Hardy, 1992; Jones, 1993). Uma revisão abrangente recente de elaboração de perfis de desempenho verificou que, ainda que a estratégia tenha algumas limitações, a literatura apoia, sem sombra de dúvida, sua utilidade para treinadores, atletas e psicólogos do esporte (Weston, Greenlees e Thelwell, 2010, 2011). Áreas de mudança (como melhorar a concentração e o enfrentamento com pressão) são identificadas pelo atleta, para que essa abordagem proporcione um grau de autodeterminação nem sempre evidente em algumas outras abordagens ao THP. Por exemplo, uma jogadora de vôlei pode ser solicitada a identificar as características ou qualidades de jogadores de vôlei de elite. Ela listaria todas as qualidades no papel (o mesmo poderia ser feito com equipes; seria solicitado aos atletas que gerassem qualidades de atletas de elite por meio de uma "tempestade de ideias" em pequenos grupos). A jogadora depois classificaria todas as qualidades identificadas, e suas respostas seriam traduzidas num perfil de desempenho (Figura 11.2), resultando numa representação visual dos pontos positivos e áreas potenciais de aperfeiçoamento da jogadora.

Pesquisas empíricas investigaram os benefícios da elaboração de perfis de desempenho a partir das perspectivas dos atletas e dos psicólogos do esporte (Weston, Greenlees e Thelwell, 2011). Da perspectiva do psicólogo do esporte, um perfil de desempenho oferece:

- uma base para a fixação de metas,
- identificação dos pontos mentais fortes e fracos do atleta,
- o despertar da conscientização do atleta,
- a avaliação e o monitoramento do desempenho do atleta e
- a facilitação do debate, da comunicação e da interação nas equipes.

Da perspectiva do atleta, o perfil de desempenho:

- ativa a autopercepção do atleta,
- ajuda os atletas a decidirem em que se empenhar,
- motiva os atletas a melhorarem,
- ajuda os atletas a fixarem metas para si mesmos,
- monitora e avalia o desempenho dos atletas e
- ajuda os atletas a terem mais responsabilidade pelo próprio desenvolvimento.

FIGURA 11.2 Um perfil de desempenho. As partes escuras indicam o grau com que um atleta acha que tem as habilidades mentais de atletas de elite no esporte.

Adaptada, com permissão, de R. Butler e L. Hardy, 1992, "The Performance Profile: Theory and Application", *The Sport Psychologist* 6 (3): 257.

encontros longos e menos frequentes. Encontros informais podem ocorrer durante eventos sociais, em viagens de ônibus ou avião para competições, no hotel, durante as refeições, ou em qualquer outro momento e local. Esses encontros informais complementam as reuniões estruturadas e individualizam o conteúdo de cada atleta.

PONTO-CHAVE Encontros formais e informais com técnicos e atletas são oportunidades para o consultor de THP melhorar a comunicação e desenvolver afinidade.

Um elemento fundamental no estabelecimento de uma agenda de treinamento é determinar quando começar e quanto tempo o treinamento deve durar. Conforme observamos, é melhor desenvolver as habilidades psicológicas um pouco antes do início da temporada, mas o essencial é agendar, com sistematicidade, o THP como parte do regime de treinos diários. Holliday e colaboradores (2008) propuseram um método de periodização sistemática para o desenvolvimento de habilidades mentais, similar ao modelo de periodização usado para treinar habilidades físicas em vários esportes. Periodização refere-se a uma variação planejada em variáveis-chave do treinamento, em especial volume e intensidade, durante ciclos pré-determinados de treino. A meta é maximizar o desenvolvimento e o desempenho de pico no longo prazo para competições-alvo, ao mesmo tempo em que são minimizados problemas de treinamento, como desgaste, excesso de treino e lesão. A periodização foi proposta como um método para treinamento de habilidades mentais durante as fases preparatória, competitiva e de pico. Eis um exemplo para um golfista:

- *Fase preparatória*: o golfista executa exercícios de mentalização de alto volume e baixa intensidade diariamente, com foco no aperfeiçoamento da clareza e possibilidade de controle das imagens, ou concretização de ajustes mentais nos movimentos das tacadas.
- *Fase competitiva*: o golfista faz mentalizações mais raramente (isto é, volume menor). Imagina-se então em jogadas/locais específicos do jogo, em vez de imaginar-se longe do campo de golfe (ou seja, em alcance de jogo). Além disso, há o predomínio de imagens relativas ao golfe (o golfista concentra-se, por exemplo, no desenvolvimento de estratégias eficazes de controle dos locais de jogo no campo (intensidade aumentada).
- *Fase de pico*: o golfista imagina-se sendo bem-sucedido nos buracos que jogará em determinados torneios contra componentes-chave (isto é, alta intensidade).

Avaliação do programa

A avaliação do desenvolvimento de habilidades psicológicas e de mudança é um elemento importante, mas frequentemente esquecido, dos programas de THP. Há

Os dez mais importantes princípios orientadores dos psicólogos dos esportes olímpicos para o treinamento mental

1. *O treinamento mental não substitui o físico.* Um atleta tem que ter talento e preparo psicológico para as competições.
2. *Treinamento e capacidade físicos não são suficientes para o sucesso consistente.* O treino mental deve ser suplementado pelo treino físico para a consistência do sucesso.
3. *Uma mente sólida pode não conquistar uma medalha olímpica, mas uma mente fraca não dará uma a você.* Ainda que atletas mentalmente fortes nem sempre ganhem medalhas por uma infinidade de condições (como saúde, treinamento) atletas com jogo mental fraco jamais vencem as melhores competições.
4. *Os treinadores com frequência desconhecem o que pensam seus atletas.* Embora a maioria dos treinadores conheça o comportamento dos atletas e saiba que fatores psicológicos importam ao sucesso nas competições, são poucos os que percebem o estado mental do atleta antes de uma competição e durante o evento.
5. *Pensamentos influenciam o comportamento.* Consistência de pensamento = consistência de comportamento. Compreender e controlar o processo de pensamento ajuda os atletas a controlarem seu comportamento.
6. *Treinadores têm uma visão diferente da correção de erros técnicos* versus *erros mentais.* Treinadores trabalham com atletas há anos, tentando corrigir erros técnicos, mas não passam quase muito tempo corrigindo os erros mentais.
7. *Treinadores devem se envolver no processo de treinamento mental.* Ainda que não tenham que ser os principais fornecedores de treinamento mental, os treinadores precisam estar envolvidos e dar apoio ao treinamento mental de seus atletas.
8. *Algumas vezes está certo obrigar os atletas a encontrar tempo para treinarem mentalmente.* Da mesma forma que os treinadores "obrigam" os atletas a elaborarem algumas habilidades técnicas, é adequado obrigá-los a elaborarem algumas habilidades mentais.
9. *Como com qualquer outra habilidade, as habilidades mentais precisam ser mensuradas para que seja maximizado o desempenho dessas habilidades.* "O que é medido é realizado". Esse ditado se aplica tanto ao treinamento de habilidades mentais quanto ao de habilidades físicas.
10. *Os treinadores têm que pensar nas próprias habilidades mentais.* Os treinadores podem se beneficiar das mesmas habilidades mentais que ajudam os atletas, uma vez que eles também precisam lidar com pressão, manter a confiança e o foco da atenção.

Adaptado de McCann, 2008.

obrigações éticas na avaliação da eficácia do programa (Smith, 1989), mas também há considerações práticas:

- A avaliação fornece *feedback* para estimar a efetividade do programa e para, então, modificá-lo quando necessário.
- A avaliação permite que os participantes sugiram mudanças na forma como o programa é conduzido.
- A avaliação é a única forma de julgar objetivamente se o programa alcançou os objetivos.

Idealmente, a avaliação deve incluir entrevistas e escalas de classificação escritas para fornecer *feedback* qualitativo e quantitativo. Os dados de desempenho objetivo também são úteis para técnicos e atletas. Por exemplo, se uma das metas do programa fosse ajudar um jogador de basquetebol a relaxar ao arremessar lances livres sob pressão, então a porcentagem de lances livres em situações críticas (tal como nos últimos cinco minutos de jogo quando há menos de cinco pontos de diferença no placar) seria uma boa estatística para a avaliação. As perguntas a seguir são úteis para avaliar a eficácia de um programa de THP:

- Que técnicas pareceram funcionar melhor?
- Houve tempo suficiente para praticar as habilidades psicológicas?
- Havia um consultor disponível?
- O consultor era especializado, estava informado e era acessível?
- Alguma coisa deve ser acrescentada ao programa ou dele retirada?
- Quais foram os principais pontos fortes e fracos do programa?

Problemas comuns na implementação de programas de THP

Ao dar atenção a alguns problemas comuns que atletas, técnicos e consultores encontram para implementar programas de THP, você pode evitar dificuldades em seu programa. Já examinamos alguns desses problemas em vários contextos. Daremos agora alguns exemplos específicos:

- *Falta de convicção*. É comum os consultores terem de convencer treinadores e atletas de que o desenvolvimento de habilidades psicológicas facilitará o sucesso. Um bom elemento de convencimento é o exemplo de atletas de grande visibilidade, conhecidos pelas habilidades psicológicas. Assim, lembramos Tiger Woods, que muitas vezes salientou a importância da mentalização e do treino mental em sua abordagem ao golfe.
- *Falta de tempo*. Os técnicos, com frequência, alegam que não há tempo suficiente em sua situação para praticar habilidades mentais. Entretanto, em geral é possível encontrar tempo se o treinamento de habilidades mentais for prioritário. Assuma o compromisso de estabelecer horários específicos, durante ou após os treinos, para o THP. Se você valoriza a aquisição de habilidades mentais, faz sentido reservar um tempo para praticá-las.
- *Falta de conhecimento do esporte*. Ter alguma experiência como jogador ou técnico, na verdade, ajuda o consultor a entender os problemas específicos que os atletas vivenciam e a falar sobre eles no jargão esportivo. Entretanto, embora seja vantajoso ter experiência no esporte específico, não é totalmente essencial se os consultores se familiarizarem com a natureza do esporte e seu ambiente de competição.
- *Falta de acompanhamento*. Alguns técnicos e consultores implementam um programa de THP com entusiasmo, mas oportunizam pouco acompanhamento quando o programa está em andamento. As habilidades psicológicas, como quaisquer outras habilidades, devem ser praticadas para serem aprendidas suficientemente bem para serem usadas em situações de pressão. Faça um acompanhamento durante a temporada, encontrando tempo para o THP e as habilidades.

Um consultor de psicologia do esporte deve ter consciência desses problemas potenciais e estar pronto para lidar com eles, quando necessário. Muitos consultores cometem erros em seus anos iniciais de consultoria, uma vez que não percebem as nuances do estabelecimento e da implementação de programas de THP. Tarefas para casa e planejamento devem ser pré-requisitos para qualquer consultor de psicologia do esporte que trabalha com atletas e equipes.

Como desenvolver e mostrar conhecimento especializado

Cada vez mais atenção é dada ao desenvolvimento de conhecimentos especializados e ao que diferencia os especialistas numa atividade dos não especialistas (Ericsson, 2007; Mann, Williams, Ward e Janelle, 2007), culminando numa edição especial do *Journal of Sport and Exercise Psychology*, denominada "How do Experts Learn?" (Como os especialistas aprendem?) (Williams e Ericsson, 2008). Habilidades psicológicas, de percepção e físicas são parte desse treinamento e dessas diferenças. Seguem alguns princípios essenciais relativos a essas áreas diferentes mas relacionadas:

Especialistas *versus* não especialistas

- Os especialistas, comparados aos não especialistas, antecipavam as intenções dos adversários com muito mais rapidez.
- Os especialistas eram mais precisos na tomada de decisão.
- Os especialistas apresentavam menos fixação de olhos, embora estas fossem mais longas.
- Os especialistas extraíam mais informações relevantes à tarefa a partir de cada fixação do olhar.
- Os especialistas tinham períodos mais longos de "olhar calmo" (o tempo em que indicações informadoras relevantes à tarefa eram processadas e planos motores, coordenados).
- Os especialistas captavam com mais rapidez informações a partir dos movimentos dos adversários.

Desenvolvimento do conhecimento especializado (Desempenho de Elite)

- No mínimo, o desenvolvimento de conhecimento especializado exige uma quantidade consistente de treinamento deliberado (comumente estabelecido por professores ou treinadores, com concentração total no aperfeiçoamento de algum aspecto do desempenho) totalizando cerca de 10.000 horas.
- Muitos atletas amadores treinam (comumente, menos de 50 horas) para o alcance de um nível aceitável de desempenho, em que é atingido certo nível de automação, embora mais experiência não seja associada a qualquer aperfeiçoamento marcante no desempenho.
- Mesmo os atletas mais talentosos não são capazes de atingir um nível internacional em menos de aproximadamente uma década de treinamento deliberado contínuo.
- Ainda não se sabe o quanto a genética tem a ver com o desenvolvimento de conhecimentos especializados, embora Eriscsson defenda que o treinamento deliberado (ambiente) seja o principal determinante do desenvolvimento desse tipo de conhecimento.

Alguns desenvolvimentos relativos à aquisição de conhecimentos especializados valem ser destacados. Primeiro, numa experiência contínua, Dan McLaughlin iniciou no golfe aos 30 anos de idade. Por volta de uns três anos mais tarde, já registrara 4.000 horas de treino voluntário, tornando-se um *handicap* 7 (o que é melhor que 85% do público golfista norte-americano; Gregory, 2013). Nesse treinamento, seu foco era mais a variabilidade do que a prática aos blocos. Em lugar de simplesmente fazer 50 *drives off the tee,* ou 50 *putts* a partir do mesmo lugar, ele tacava a partir de todo o campo, mudava os alvos e trocava os tacos ao tacar a partir do *tee.* A ideia era que, ainda que o golfe exija repetição (em especial, nos primeiros estágios de aprendizado), um jogador precisa estar preparado para uma variedade de situações e ter somente uma oportunidade de dar a tacada certa. Até agora, pesquisas foram feitas com atletas adolescentes ou mais jovens, que começam a acumular 10.000 horas de treino. O tempo dirá se alguém que iniciou aos 30 anos é capaz de registrar perto de 10.000 horas e o que isso causa em seu desempenho.

Desenvolver conhecimentos especializados na especialidade escolhida exige a alocação de mais ou menos 10.000 horas de treinamento voluntário. Ainda assim, há muita variação nesses números, com alguns atletas que precisam de menos treino e outros, de muito. Por exemplo, no caso de grandes rebatedores como Albert Pujols, seus conhecimentos especializados envolveriam rebater uma bola de beisebol a mais de 145 km por hora, de uma distância de uns 18 metros. Num artigo na *Sports Illustrated*, Epstein (2013) defendeu e demonstrou que esses grandes rebatedores do beisebol não conseguiriam rebater uma bola de *softball* a 105 km/hora de uma distância de 13 metros – a distância entre duas marcas (*mound* e *plate*) no *softball* feminino – por Jennie Finch, arremessadora (*pitcher*) da equipe feminina de *softball*, ganhadora da medalha de ouro.

Por quê? Ainda que esses grandes rebatedores tenham desenvolvido as habilidades específicas necessárias para rebater um arremesso no beisebol a mais de 145 km/h, não desenvolveram as habilidades de antecipação necessárias para rebater uma *softball* arremessada a 105 km/h. Basicamente, apesar das milhares de horas de treino voluntário no beisebol, não desenvolveram o processamento automático para uma habilidade que exige movimentos rápidos e específicos do *softball.* Esses movimentos têm de ocorrer de maneira tão rápida que precisam ser realizados de modo automático, e esse controle automático deriva, simplesmente, de milhares de horas de treino voluntário de como rebater uma bola do *softball* – e não a bola do beisebol.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. Defina treinamento de habilidades psicológicas e os mitos em torno dele.

O treinamento de habilidades psicológicas consiste em aprender, de modo sistemático e consistente, a prática mental ou as habilidades psicológicas, com o objetivo de melhorar o desempenho, aumentar o prazer ou alcançar maior satisfação na atividade esportiva e física. Como ocorre com as habilidades físicas, as psicológicas – como manter e concentrar a atenção, regular níveis de ativação, aumentar a confiança e manter a motivação – requerem prática e aperfeiçoamento sistemáticos. Inúmeros mitos (não baseados em fatos ou dados empíricos) foram criados em relação ao uso do THP. Alguns deles supõem que (a) o THP serve apenas para atletas problemáticos, (b) o THP serve apenas para atletas de elite, (c) o THP fornece soluções de "ajuste passageiro" para problemas complexos e (d) o THP não funciona realmente.

2. **Identifique a base teórica para o treinamento de habilidades psicológicas.**
   A base teórica do THP desenvolveu-se de duas fontes principais: pesquisas e experiências práticas. As pesquisas originais foram feitas com atletas que demonstravam habilidades psicológicas superiores (comparados com atletas com atuação menos bem-sucedida). A segunda fonte são os técnicos e atletas cuja experiência esportiva os convenceu da importância das habilidades psicológicas para maximizar o desempenho e de que elas deveriam ser integradas aos regimes de treinamento diário dos atletas.
3. **Discuta três fases de programas de treinamento de habilidades psicológicas.**
   Embora os programas de THP assumam muitas formas para se adaptarem às necessidades do participante, costumam seguir uma estrutura estabelecida, com três fases distintas: educação (aprender a importância do THP), aquisição (aprender as habilidades mentais) e prática (usar as habilidades mentais durante o treinamento – antes de usá-las em competições).
4. **Examine o processo de autorregulação psicológica.**
   A capacidade de trabalhar por objetivos de curto e longo prazos, monitorando e controlando efetivamente os próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos, é denominada autorregulação, sendo o objetivo final do THP. O processo de autorregulação consiste em cinco estágios: identificação do problema, compromisso, execução, controle ambiental e generalização. Esse modelo deve ser usado para orientar o THP.
5. **Desenvolva um programa de treinamento de habilidades psicológicas.**
   Um passo inicial é o levantamento das necessidades psicológicas para determinar os componentes específicos de um programa de THP. O programa deve ser adaptado à personalidade, à situação e às necessidades específicas do indivíduo. O programa inicial de THP deve durar, provavelmente, de 3 a 6 meses e iniciar durante a pré-temporada ou fora da temporada. Há vantagens em ter um consultor de psicologia esportiva para implementar um programa de THP, mas também é possível que um técnico ou outro profissional treinado o conduza.
6. **Entenda os problemas da implementação de um programa de treinamento de habilidades psicológicas.**
   Há inúmeros problemas potenciais que demandam atenção na implementação dos programas de THP. Incluem falta de convicção do atleta, falta de tempo percebida para iniciar o programa de treinamento, falta de conhecimento específico do esporte (quando o programa é administrado por um consultor de psicologia do esporte) e falta de acompanhamento e avaliação

TERMOS-CHAVE

habilidades
treinamento de habilidades psicológicas (THP)
métodos
resistência mental
inteligências múltiplas
inteligência emocional
inteligência superior de desempenho
fase de educação
fase de aquisição
fase prática
autorregulação

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Discuta três razões pelas quais os técnicos e atletas costumam negligenciar o THP e por que os mitos em relação ao THP são falsos.
2. Forneça exemplos específicos da derivação da base de conhecimentos do THP a partir de pesquisas com atletas de elite e experiências entre atletas e treinadores.
3. Descreva as três fases do THP: educação, aquisição e prática.
4. Qual a evidência empírica de que o THP melhora o desempenho no esporte?
5. Como você avaliaria os pontos psicológicos fortes e fracos de um indivíduo numa entrevista e por meio de inventários psicológicos escritos?
6. Descreva como Vealey fragmentou os programas de THP em métodos psicológicos e habilidades psicológicas. Dê exemplos de cada um.
7. Discuta o termo *resistência mental*. Como a pesquisa define esse conceito, como você o definiria e como o desenvolveria? Dê exemplos específicos. Discuta algumas considerações especiais para usar o THP com atletas que têm deficiências físicas ou intelectuais.
8. Discuta as diferenças entre indivíduos especialistas e não especialistas numa atividade. De que forma você desenvolveria conhecimentos especializados num atleta?
9. Discuta cinco coisas com que você iniciaria um treinamento de psicologia aplicada ao esporte.
10. Discuta as razões pelas quais atletas de elite no beisebol conseguem rebater uma bola a mais de 145 km por hora, mas não rebatem uma bola de *softball* a 105 km por hora.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você é técnico e decide implementar um programa de THP que será iniciado em um período fora da temporada. Como fará? Quais são alguns perigos potenciais dos quais você deve estar ciente e o que fará para superá-los?
2. Você quer iniciar um programa de THP com seu time e decide contratar um psicólogo do esporte para ajudar a administrar o programa. Discuta como você, o técnico, interagiria com o psicólogo do esporte. Qual seria seu papel no programa de THP? Discuta as limitações e as vantagens dessa abordagem.

12

Regulação da ativação

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Entender como aumentar a autoconsciência de estados de ativação
2. Usar técnicas para redução de ansiedade somática, cognitiva e multimodal
3. Identificar estratégias de enfrentamento para lidar com o estresse competitivo
4. Descrever sugestões de relaxamento local para reduzir a ansiedade
5. Entender a hipótese de correspondência
6. Identificar técnicas para elevar a ativação para a competição

Vivemos em um mundo em que o estresse se tornou parte da vida diária. Certamente, a pressão para atuar em alto nível no esporte competitivo aumentou nos últimos anos, com toda a atenção da mídia e o dinheiro disponibilizado pelo esporte. Basicamente, nossa sociedade valoriza a vitória e o sucesso em todos os níveis de competição, e tanto os técnicos quanto os atletas sentem a pressão para serem bem-sucedidos. Entretanto, as pessoas que não lidam eficientemente com a pressão do esporte competitivo podem experimentar queda de desempenho, mas também sofrimento mental e até doenças físicas. A pressão contínua, às vezes, causa exaustão no esporte e na atividade física (ver Capítulo 21) e pode resultar em úlceras, enxaquecas e hipertensão. Entretanto, dependendo da pessoa e da situação, há várias formas de lidar com a pressão dos esportes competitivos. As citações a seguir mostram como alguns atletas abordaram a pressão de competições.

> **O que sempre funcionou melhor para mim, toda vez que eu sentia que estava ficando tenso demais para jogar um bom tênis, era simplesmente lembrar que a pior coisa – a pior coisa mesmo que poderia me acontecer – era perder uma maldita partida de tênis. E pronto!**
>
> Rod Laver, ex-jogador profissional de tênis (Tarshis, 1977, p. 87)

> **Adoro a pressão. Fico simplesmente ansioso por senti-la.**
>
> Daly Thompson, medalhista de ouro olímpico no decatlo.

> **Acalmo os nervos com uma lista de músicas que deixo preparada com as melhores canções de rap que existem, dá balanço a cabeça, penso no jogo e relaxo. Daí quando o jogo começa já entro com minha cara de raiva.**
>
> Shaquille O'Neal, membro do da Hall of Fame National Basketball Association

Os atletas não apenas respondem diferentemente à pressão, mas o tipo de esporte ou tarefa que executam também é um fator essencial na forma de reagirem. Por exemplo, quando técnicos adversários pedem tempo antes de tentativas importantes de chute a gol no futebol americano profissional, a consequência é uma diminuição no desempenho (de 80 para 64%); no entanto, fazer o mesmo no basquetebol universitário não prejudica o desempenho (Goldschmied, Nankin e Cafri, 2010). Um jogador de golfe que se prepara para acertar o buraco numa tacada de seis metros provavelmente controla a ativação diferentemente de um lutador de luta greco-romana que entra no ringue. Do mesmo modo, um procedimento de relaxamento específico pode funcionar melhor para controlar a ansiedade cognitiva (mental), ao passo que outro pode ser mais eficaz para o controle da ansiedade somática (fisiológica percebida). A relação entre ativação e desempenho pode ser complicada (ver Capítulo 4), e os atletas de esportes competitivos precisam aprender a controlar sua ativação. Devem ser capazes de aumentá-la quando estiverem se sentindo letárgicos e diminuí-la quando a pressão para vencer lhes causar ansiedade e nervosismo. O elemento fundamental é o indivíduo encontrar seu nível ideal de ativação e relaxar sem perder a intensidade e o foco. Neste capítulo, discutiremos em detalhe diversas técnicas de regulação da ativação que devem ajudar os indivíduos em ambientes esportivos e de atividade física a alcançarem

o nível ideal de ativação. O primeiro passo nesse processo é aprender a identificar ou a ter consciência dos estados de ansiedade e de ativação.

Aumentando a autoconsciência da ativação

O primeiro passo para o controle dos níveis de ativação é estar mais consciente deles nos treinos e nas competições. Para isso, normalmente é necessário fazer uma automonitoração e identificação de como os estados emocionais influenciam o desempenho. Como atleta, é possível que você identifique alguns sentimentos associados a desempenhos máximos e outros associados a desempenhos insatisfatórios. Para aumentar a percepção de seus estados de ativação, recomendamos o processo descrito a seguir.

Primeiro, relembre seu melhor desempenho. Tente visualizar a competição real o mais claramente possível, concentrando-se no que sentiu e pensou naquela ocasião. Leve pelo menos cinco minutos para reviver a experiência. Agora, responda aos itens no "Inventário de Estados de Desempenho". Como você está reconstruindo seu melhor desempenho, no item "jogou extremamente bem" marque o número 1. No segundo item, se você se sentiu moderadamente ansioso, pode marcar o número 4. Preenchido o inventário de melhor desempenho, repita o processo para seu pior desempenho.

Depois, compare suas respostas entre os dois desempenhos que lhe vieram à mente. A maior parte das pessoas descobre que seus pensamentos e sentimentos são muito diferentes quando comparam entre jogar bem e jogar mal. Esse é o início do treinamento da conscientização ou percepção. Se você quiser entender melhor a relação entre pensamentos, sentimentos e desempenho, monitore-se respondendo ao inventário de verificação imediatamente após cada sessão de treino ou competição nas próximas semanas. É claro que seu estado psicológico variará ao longo de determinada sessão. Se você se sentir de uma forma durante a primeira metade de um jogo de basquetebol, por exemplo, e de outra na segunda metade, simplesmente faça dois inventários.

PONTO-CHAVE Você deve aumentar a consciência de seus estados psicológicos antes de poder controlar seus pensamentos e sentimentos. A forma como os indivíduos lidam com a ansiedade é mais importante do que o grau de ansiedade que experimentam.

O estudo da autoconsciência de estados de ativação começou a se concentrar em definir se esses estados são sentidos como facilitadores ou debilitantes. O técnico olímpico de basquetebol Jack Donahue observou que "não é o caso de livrar-se das borboletas, é uma questão de fazê-las voar em formação"* (Orlick, 1986, p. 112). Nesse sentido, verificou-se que atletas de elite geralmente interpretam a ansiedade como mais facilitadora do que atletas que não são de elite (Hanton e Jones, 1999a; Smith, Smoll e O'Rourke, 2011). Psicólogos do esporte podem ajudar os atletas não apenas a tomar consciência de seu estado de ativação, mas também a interpretá-lo de modo positivo. Identifica-se isso na seguinte citação por um nadador olímpico:

> **Quer dizer, você precisa ficar nervoso para nadar bem... Se não estiver incomodado com isso, não vai nadar bem... Acho que os nervos fazem aflorar o melhor na gente e logo percebi que queria me sentir assim. (Hanton e Jones, 1999b, p. 9).**

Inventário de estados de desempenho

Jogou extremamente bem.	1	2	3	4	5	6	Jogou extremamente mal.
Sentiu-se extremamente relaxado.	1	2	3	4	5	6	Sentiu-se extremamente ansioso.
Sentiu-se extremamente confiante.	1	2	3	4	5	6	Sentiu-se extremamente inseguro.
Sentiu-se sob completo controle.	1	2	3	4	5	6	Não tinha qualquer controle.
A musculatura estava relaxada.	1	2	3	4	5	6	A musculatura estava tensa.
Sentiu-se extremamente disposto.	1	2	3	4	5	6	Sentiu-se extremamente fatigado.
O diálogo interior foi positivo.	1	2	3	4	5	6	O diálogo interior foi negativo.
Sentiu-se extremamente concentrado.	1	2	3	4	5	6	Sentiu-se extremamente desconcentrado.
Não fez qualquer esforço.	1	2	3	4	5	6	Fez grande esforço.
Tinha muita energia.	1	2	3	4	5	6	Tinha pouca energia.

* N. de T.: Uma referência à expressão "borboletas no estômago" que, em inglês, é usada no sentido de "frio na barriga".

Além disso, Eubank e Collins (2000) verificaram que indivíduos que veem sua ansiedade como facilitadora têm mais probabilidade de usar enfrentamento focalizado tanto no problema como na emoção. Por outro lado, os indivíduos que entendem a ansiedade como debilitante pareceram limitados ao utilizarem quaisquer estratégias de enfrentamento. Portanto, as pessoas que percebem a ansiedade como facilitadora costumam ter um melhor desempenho; além disso, também lidam de forma mais eficaz com a ansiedade. Examinemos agora algumas das técnicas de redução da ansiedade mais populares em situações de esporte e exercício.

Usando técnicas de redução da ansiedade

Excesso de ansiedade pode produzir tensão muscular inadequada, o que, por sua vez, pode prejudicar o desempenho. E fica muito fácil desenvolver tensão muscular em excesso. O pensamento comum é "Quanto mais você se esforçar, melhor será seu desempenho". Mas esse é um raciocínio incorreto.

Como exercício prático e rápido, descanse o antebraço dominante com a palma da mão virada para baixo sobre uma escrivaninha ou mesa. Retese todos os músculos da mão e do punho e tente batucar rapidamente com os dedos indicador e médio, para frente e para trás. Faça isso por cerca de 30 segundos. Depois, relaxe os músculos das mãos e dos dedos e repita o exercício. É possível que você descubra que a tensão muscular desacelera os movimentos, tornando-os menos coordenados, em comparação com os movimentos dos músculos relaxados.

Além de, algumas vezes, produzir tensão muscular inadequada, a ansiedade excessiva também pode produzir pensamentos e cognições inadequados, como "Espero não errar este arremesso" ou "Espero não falhar diante de toda esta gente". Uma citação do jogador de beisebol B. J. Surhoff aborda esse aspecto: "A força sempre esteve lá; eu só tinha que descobrir como liberá-la… Na maior parte das vezes, é uma questão de aprender a relaxar. Você não se preocupa tanto com o fracasso ou em parecer ruim quanto antes".

Além de apenas reduzir a ansiedade, conforme antes observado, é importante interpretá-la mais como facilitadora que debilitante. Pesquisas (Thomas, Hanton e Maynard, 2007) revelaram que três momentos foram fundamentais na interpretação da ansiedade: após o desempenho (revisão do desempenho anterior), um ou dois dias antes de uma competição e no dia do evento. Em cada um desses momentos, os facilitadores usaram um repertório refinado de habilidades psicológicas (como mentalização, diálogo interior refreado) para controle e reinterpretação internos da ansiedade cognitiva e somática vivida. Por sua vez, os debilitadores não tinham essas habilidades psicológicas refinadas; assim, careceram de controle interno que alterasse seus estados ansiosos.

Kudlackova, Eccles e Dieffenbach (2013) pesquisaram as técnicas de redução da ansiedade utilizadas com mais frequência e as mais populares. Os autores levantaram dados com atletas competitivos, no nível universitário, amador e profissional. Os resultados revelaram que, conforme esperado, os atletas profissionais envolveram-se em mais relaxamento, numa semana comum, que os universitários ou os amadores. Atletas em níveis competitivos diferentes usaram técnicas de redução da ansiedade para enfrentamento da ansiedade competitiva e das ansiedades cotidianas associadas à vida de atleta. Foi interessante observar que os atletas usaram técnicas de relaxamento mais físicas (como relaxamento muscular) que mentais em relação ao enfrentamento da ansiedade competitiva, e usaram técnicas de relaxamento mais mentais (tal como mentalização) que físicas no enfrentamento da ansiedade cotidiana.

Apresentamos agora alguns procedimentos de relaxamento comumente usados em ambientes de atividade esportiva e física. Algumas dessas técnicas concentram-se em reduzir a ansiedade somática; outras, a ansiedade cognitiva. Há também aquelas de natureza multimodal, que empregam uma variedade de técnicas para enfrentar tanto a ansiedade somática como a cognitiva.

Técnicas de redução da ansiedade somática

O primeiro grupo de técnicas funciona principalmente para reduzir a ativação fisiológica associada com o aumento da ansiedade somática.

Relaxamento progressivo

A técnica de **relaxamento progressivo**, de Edmund Jacobson (1938), fundamenta muitos procedimentos modernos de relaxamento. Essa técnica consiste em retesar e relaxar músculos específicos. Jacobson chamou-a de *relaxamento progressivo* porque o retesamento e o relaxamento progridem de um grupo muscular importante para o seguinte, até que todos os grupos musculares estejam completamente relaxados. O relaxamento progressivo baseia-se em alguns pressupostos: (a) é possível aprender a diferença entre tensão e relaxamento, (b) tensão e relaxamento são mutuamente excludentes – não é possível estar relaxado e tenso ao mesmo tempo e (c) o relaxamento do corpo mediante a diminuição da tensão muscular, por sua vez, diminuirá a tensão mental. A técnica de Jacobson foi bastante modificada com o passar

dos anos, mas seu propósito continua sendo o de ajudar as pessoas a aprenderem a sentir a tensão em seus músculos e então relaxar essa tensão.

Os ciclos de tensão-relaxamento desenvolvem a consciência do atleta acerca da diferença entre tensão e ausência de tensão. Cada ciclo envolve a contração máxima de um grupo muscular específico e, em seguida, a tentativa de relaxar totalmente aquele mesmo grupo muscular, tudo isso ao mesmo tempo em que o foco reside nas diferentes sensações de tensão e relaxamento. Com habilidade, o atleta pode detectar a tensão em um músculo ou área específica do corpo, como o pescoço, e relaxá-lo. Algumas pessoas até aprendem a usar a técnica durante os intervalos de uma atividade, como a hora do almoço. As primeiras sessões do relaxamento progressivo tomam até 30 minutos do atleta. Com a prática, é necessário menos tempo; o objetivo é desenvolver a capacidade de relaxar onde o atleta se encontra, durante uma competição.

Ost (1988) desenvolveu uma variante aplicada da técnica de relaxamento, com base no relaxamento progressivo, para ensinar um indivíduo a relaxar em até 20 a 30 segundos. A primeira fase do treinamento é uma sessão de relaxamento progressivo de 15 minutos, praticada duas vezes por dia, quando os grupos musculares são retesados e relaxados. A pessoa depois passa para uma fase exclusiva de liberação que dura de 5 a 7 minutos. O tempo é então reduzido para uma versão de 2 a 3 minutos com o uso de uma sugestão autoinstrutiva: "Relaxe". Esse tempo é reduzido ainda mais, até que sejam necessários apenas alguns segundos, e então a técnica é praticada em situações específicas. Por exemplo, um jogador de golfe que fica tenso e ansioso diante de tacadas importantes pode usar essa técnica entre as tacadas para se preparar para as tacadas difíceis.

Controle da respiração

Uma respiração adequada costuma ser considerada fundamental para atingir o relaxamento, e o **controle da respiração** é outra técnica de relaxamento de orientação física. Esse controle é uma das formas mais fáceis e eficazes de controlar a ansiedade e a tensão muscular. Quando se está calmo, confiante e sob controle, a respiração provavelmente é suave, profunda e rítmica. Quando se está sob pressão e tenso, ela provavelmente é curta, superficial e irregular.

Infelizmente, muitos atletas não aprendem a respiração correta. Atuando sob pressão, costumam não conseguir coordenar a respiração com o desempenho da habilidade. Pesquisas mostram que inspirar e prender a respiração aumenta a tensão muscular, enquanto expirar a diminui. Por exemplo, muitos arremessadores de disco, arremessadores de peso e lançadores do beisebol aprendem a expirar durante os lançamentos. À medida que a pressão aumenta numa competição, a tendência natural é prender a respiração, o que aumenta a tensão muscular e interfere no movimento coordenado necessário para o desempenho máximo. Uma respiração profunda, lenta e completa geralmente ativa uma resposta de relaxamento.

Para praticar o controle da respiração, dê uma respirada profunda e completa e imagine que os pulmões estão divididos em três níveis. Concentre-se em encher o nível inferior dos pulmões com ar, primeiro empurrando o diafragma para baixo e forçando o abdome para fora. Então, encha a porção média dos pulmões, expandindo a cavidade torácica e erguendo as costelas. Finalmente, encha o nível superior dos pulmões erguendo o tórax e os ombros ligeiramente. Segure o ar por alguns segundos e, então, expire lentamente, encolhendo o abdome

Artyom Korotayev/Photoshot

Aprender o controle correto da respiração pode ajudar o atleta a recuperar e manter o controle durante situações de alta ansiedade.

e baixando ombros e tórax. Concentrando-se em baixar (inspiração) e erguer (expiração) o diafragma, você experimentará maior senso de estabilidade, centralização e relaxamento. Para ajudar a aumentar a importância e a consciência da fase de expiração, as pessoas podem aprender a inspirar contando até quatro e a expirar, contando até oito. Essa proporção de 1:2 da inspiração até a expiração ajuda a desacelerar a respiração e a aprofundar o relaxamento pela concentração na fase de expiração.

O melhor momento para usar o controle da respiração durante as competições é quando há um intervalo ou uma interrupção na ação (como antes de sacar no tênis, antes de dar uma tacada no golfe, ao se preparar para um lance livre no basquetebol). A lenta e deliberada sequência de inspiração-expiração irá ajudá-lo a manter a calma e o controle da ansiedade durante momentos particularmente estressantes. Concentrando-se na respiração, você relaxa os músculos dos ombros e do pescoço e reduz a probabilidade de ser incomodado com dicas ou distrações irrelevantes. Finalmente, respirar profundamente proporciona uma curta pausa mental da pressão da competição, com possibilidade de renovação da energia.

Biofeedback

O ***biofeedback*** é uma técnica de orientação física que ensina as pessoas a controlarem as respostas fisiológicas ou autônomas. Essa técnica normalmente requer um dispositivo eletrônico de monitoração capaz de detectar e amplificar respostas internas normalmente desconhecidas por nós. Esses instrumentos eletrônicos fornecem *feedback* visual ou auditivo das respostas fisiológicas, como a atividade muscular, a temperatura da pele, as ondas cerebrais ou a frequência cardíaca, embora a maioria dos estudos tenha usado a atividade muscular medida por eletromiografia (Pop-Jordanova e Demerdzieva, 2010; Zaichkowsky e Takenaka, 1993).

PONTO-CHAVE O treinamento de *biofeedback* pode ajudar as pessoas a se tornar mais conscientes de seu sistema nervoso autônomo e, assim, a controlar suas reações.

Por exemplo, uma jogadora de tênis pode sentir tensão nos músculos do pescoço e ombros antes de sacar em momentos importantes de uma partida. Eletrodos poderiam ser fixados em músculos específicos na região do pescoço e dos ombros, e ela seria instruída a relaxar esses músculos específicos. A tensão excessiva nos músculos faria então o instrumento de *biofeedback* emitir um clique alto e constante. O objetivo da jogadora seria silenciar a máquina, tentando relaxar os músculos dos ombros e do pescoço. Ela poderia alcançar o relaxamento, utilizando qualquer técnica para isso, tal como visualizar uma cena positiva ou usar o diálogo interior positivo. O importante é que quanto mais baixo o nível de ruído, mais relaxados estão os músculos. Esse *feedback* sintoniza a tenista com seus níveis de tensão e com o aumento ou a diminuição dos sons.

Assim que a tenista aprende a identificar e a reduzir a tensão muscular nos ombros e no pescoço, precisa ser capaz de transferir esse conhecimento para a quadra de tênis, o que pode ser feito intercalando-se sessões sem *feedback* (um período sem o dispositivo de *feedback*) no regime de treinamento. Gradualmente, a duração dessas sessões sem *feedback* é aumentada, com a tenista dependendo cada vez menos do sinal de *biofeedback*, ao mesmo tempo em que mantém uma consciência das mudanças fisiológicas. Com prática e experiência suficientes, ela consegue aprender a identificar o início da tensão muscular e a controlá-la para sacar com eficiência em situações de tensão.

Há pesquisas indicando que os atiradores com carabina podem melhorar o desempenho treinando com o uso de *biofeedback*, para atirar entre as batidas do coração (Daniels e Landers, 1981; Wilkinson, Landers e Daniels, 1981). Além disso, o *biofeedback* tem sido eficaz para melhorar o desempenho entre praticantes de esportes recreativos, atletas universitários e profissionais, em muitos esportes (Crews, 1993; Hatfield e Hillman, 2001; Zaichkowsky e Fuchs, 1988). Embora nem todos os estudos de *biofeedback* tenham demonstrado melhora do desempenho, ficou demonstrado que a técnica reduz consistentemente a ansiedade e a tensão muscular.

Técnicas de redução da ansiedade cognitiva

Alguns procedimentos de relaxamento concentram-se mais diretamente no relaxamento da mente do que no relaxamento progressivo e na respiração profunda. O argumento é que relaxar a mente relaxará o corpo. Técnicas físicas e mentais podem produzir um estado relaxado, embora funcionem por caminhos distintos. Discutiremos agora algumas técnicas para relaxar a mente.

Resposta de relaxamento

Herbert Benson, médico da Faculdade de Medicina de Harvard, popularizou uma forma cientificamente sólida de relaxamento, batizada por ele de **resposta de relaxamento** (Benson, 2000; Benson e Proctor, 1984). O método de Benson aplica os elementos básicos da meditação, mas elimina qualquer significado espiritual ou religioso. Muitos atletas usam a meditação para se prepararem mentalmente para competições, afirmando

Instruções para relaxamento progressivo

Em cada passo, você, primeiro, contrairá um grupo muscular e, então, irá relaxá-lo. Preste bastante atenção na diferença entre estar relaxado e tenso. Cada fase deve durar aproximadamente 5 a 7 segundos. Para cada grupo muscular, execute cada exercício duas vezes antes de passar para o próximo grupo. À medida que adquire prática, você pode omitir a fase de tensão e se concentrar apenas no relaxamento. Por se tratar de um exercício bastante longo, podendo até ser difícil de memorizar, talvez seja recomendável gravar as instruções a seguir em um arquivo de áudio ou investir um pouco, adquirindo uma gravação de relaxamento progressivo.

1. Procure um lugar silencioso, diminua as luzes e deite-se em posição confortável, com as pernas estendidas. Afrouxe as roupas apertadas. Respire fundo, expire lentamente e relaxe.
2. Levante os braços, estique-os à sua frente e feche os punhos com força. Observe a tensão desconfortável em suas mãos e dedos. Mantenha essa tensão por cinco segundos, então afrouxe um pouco e mantenha assim por mais cinco segundos. Deixe suas mãos relaxarem completamente. Observe como a tensão e o desconforto desaparecem das mãos, substituídos por conforto e relaxamento. Concentre-se no contraste entre a tensão sentida e o relaxamento que sente agora. Concentre-se em relaxar as mãos completamente por 10 a 15 segundos.
3. Contraia intensamente a parte superior dos braços por cinco segundos e concentre-se na tensão. Diminua um pouco essa tensão e se mantenha menos tenso por mais cinco segundos, concentrando-se novamente na tensão. Em seguida, relaxe a parte superior do braço completamente por 10 a 15 segundos e concentre-se no relaxamento que se desenvolve. Deixe seus braços repousarem descontraidamente ao lado do corpo.
4. Encolha os dedos dos pés o mais que puder. Após cinco segundos, relaxe-os um pouco e fique assim por mais cinco segundos. Agora relaxe-os completamente e concentre-se no relaxamento se propagando. Continue a relaxar os dedos dos pés por mais 10 a 15 segundos.
5. Estenda os dedos dos pés e contraia pés e panturrilhas. Mantenha uma tensão intensa por cinco segundos; então, relaxe um pouco por mais cinco segundos. Relaxe completamente os pés e as panturrilhas por 10 a 15 segundos.
6. Estenda as pernas, levantando-as aproximadamente 15 cm do chão e contraia os músculos das coxas. Mantenha a tensão por cinco segundos, diminua um pouco e mantenha por mais cinco segundos, antes de relaxar completamente as coxas. Concentre-se nos pés, nas panturrilhas e nas coxas por 30 segundos.
7. Contraia os músculos da barriga, o mais forte que puder, durante cinco segundos, concentrando-se na tensão. Diminua parte dessa tensão e a mantenha por mais cinco segundos antes de relaxar completamente os músculos do estômago. Concentre-se no relaxamento se propagando, até que os músculos da barriga estejam completamente relaxados.
8. Para contrair os músculos do tórax e dos ombros, pressione as palmas das mãos uma contra a outra e empurre. Mantenha por cinco segundos, então diminua pela metade e mantenha por mais cinco segundos. Em seguida, relaxe os músculos e concentre-se no relaxamento até que os músculos estejam completamente descontraídos. Concentre-se também nos grupos musculares que foram relaxados anteriormente.
9. Pressione suas costas contra o chão o mais forte que puder e contraia os músculos das costas. Reduza parte da tensão após cinco segundos, mantenha-a reduzida e concentre-se nela por mais cinco segundos. Relaxe completamente os músculos das costas e dos ombros, concentrando-se no relaxamento que se propaga por toda a área.
10. Mantendo o tronco, os braços e as pernas relaxados, contraia os músculos do pescoço e traga a cabeça para a frente até que o queixo encoste no peito. Mantenha por cinco segundos, libere um pouco a tensão, mantenha-a por mais cinco segundos e, então, relaxe completamente o pescoço. Deixe sua cabeça pender confortavelmente enquanto se concentra no relaxamento que se espalha pelos músculos do pescoço.
11. Aperte os dentes e sinta a tensão nos músculos do maxilar. Após cinco segundos, diminua a tensão e mantenha-a por cinco segundos antes de relaxar. Deixe os músculos da boca e da face relaxarem completamente, com os lábios ligeiramente separados. Concentre-se em relaxar completamente esses músculos por 10 a 15 segundos.
12. Enrugue a testa e o couro cabeludo o mais forte que você puder, mantenha por cinco segundos; libere um pouco e mantenha por mais cinco segundos. Relaxe completamente o couro cabeludo e a testa, observando a sensação de relaxamento e comparando-a com a tensão anterior. Concentre-se por aproximadamente um minuto em relaxar todos os músculos do corpo.
13. O relaxamento controlado por sinais é o objetivo final do relaxamento progressivo. A respiração pode servir como impulso e sinal para o relaxamento eficaz. Faça uma série de inspirações curtas, cerca de uma por segundo, até que seu peito esteja cheio. Mantenha por cinco segundos, então expire lentamente por 10 segundos, enquanto pensa na palavra *relaxe* ou *calma*. Repita o processo pelo menos cinco vezes, tentando aprofundar, em cada uma das vezes, o estado de relaxamento que está experimentando.

que ela melhora a capacidade de relaxar, se concentrar e se energizar. Entretanto, poucos estudos controlados foram realizados sobre a eficácia da resposta de relaxamento na melhora do desempenho. O estado mental produzido pela meditação é caracterizado por consciência alerta, ausência de esforço, relaxamento, espontaneidade e atenção concentrada – muitos dos mesmos elementos que caracterizam o desempenho máximo. A resposta de relaxamento requer quatro elementos:

1. Um lugar silencioso em que distrações e estímulos externos sejam mínimos.
2. Uma posição confortável que possa ser mantida por algum tempo. Sente-se em uma cadeira confortável, por exemplo, mas não deite na cama – você não quer adormecer.
3. Um dispositivo mental, que é o elemento principal na resposta de relaxamento, que consiste em concentrar a atenção em um único pensamento ou palavra e

dizê-la repetidamente. Escolha uma palavra, tal como *relaxe*, *calma* ou *devagar*, que não estimule seus pensamentos, e repita essa palavra enquanto expira. Cada vez que expirar, repita a palavra.
4. Uma atitude passiva, que é importante, mas pode ser difícil de se conseguir. Você tem de aprender a deixar acontecer, permitindo que pensamentos e imagens que entram em sua mente se movimentem à vontade, sem tentar acompanhá-los. Se alguma coisa vier à mente, deixe-a ir e concentre-se novamente em sua palavra. Não se preocupe com quantas vezes sua mente devaneia; continue a concentrar a atenção em sua palavra.

PONTO-CHAVE A resposta de relaxamento ensina a acalmar a mente, a concentrar-se e a reduzir a tensão muscular.

Aprender a resposta de relaxamento leva tempo. É preciso praticá-la em torno de 20 minutos por dia. Você descobrirá como é difícil controlar a mente e concentrar-se em um pensamento ou objeto. Permanecer concentrado na tarefa em questão, entretanto, é importante em muitos esportes. A resposta de relaxamento ensina a tranquilizar a mente, o que o ajudará a se concentrar e a reduzir a tensão muscular. Entretanto, não se trata de uma técnica adequada para uso pouco antes de um evento ou competição, porque os atletas podem ficar relaxados demais e letárgicos. Pesquisas usando a meditação (relacionada à resposta de relaxamento em que enfocar a repetição de um som é um componente importante) demonstraram níveis mais baixos de lactato, menos autorrelato de tensão e aumentos no desempenho, na comparação com condições de controle (Solberg, Berglund, Engen, Ekeberg e Loeb, 1996; Solberg et al., 2000).

Treinamento autógeno

Treinamento autógeno consiste numa série de exercícios que produzem sensações, especificamente de calor e peso. Muito usado na Europa, mas menos na América do Norte, foi desenvolvido na Alemanha, no início da década de 1930, por Johannes Schultz e, mais tarde, aperfeiçoado por Schultz e Luthe (1969). A atenção é focalizada nas sensações que você está tentando produzir. Como na resposta de relaxamento, as sensações devem acontecer sem interferência. O programa de treinamento autógeno baseia-se em seis estágios hierárquicos, que devem ser aprendidos em ordem:

1. Peso nas extremidades
2. Calor nas extremidades
3. Regulação da atividade cardíaca
4. Regulação da respiração
5. Calor abdominal
6. Esfriamento da testa

As declarações “Meu braço direito está pesado”, “Meu braço direito está quente e relaxado”, “Meus batimentos cardíacos estão regulares e calmos”, “Minha respiração está lenta, calma e relaxada” e “Minha testa está fria” são exemplos de estímulos verbais comumente usados no treinamento autógeno. Geralmente, são necessários vários meses de prática regular, 10 a 40 minutos por dia, para que a pessoa domine o método, sinta peso e calor nos membros e produza a sensação de batimento cardíaco e taxa respiratória relaxados, calmos, acompanhadas por calor no abdome e frio na testa.

Dessensibilização sistemática

Essa técnica de relaxamento cognitivo foi desenvolvida por Wolpe (1958), que declarou:

> **Se pode ser provocada uma reação antagonista à ansiedade na presença de estímulos provocadores de ansiedade, de modo que seja acompanhada pela supressão total ou parcial das respostas ansiosas, o vínculo entre esses estímulos e as respostas de ansiedade será diminuído. (p. 18)**

Conforme Wolpe, pessoas ansiosas aprenderam por meio de um processo de condicionamento clássico (pense em Pavlov) a experimentarem níveis excessivamente altos de ansiedade, manifestados por atividade do sistema nervoso autônomo aumentado (como aumentos na frequência cardíaca, na pressão sanguínea, na respiração e na resposta galvânica da pele), na presença de determinados estímulos. A meta do tratamento é substituir essa atividade nervosa por um comportamento competitivo.

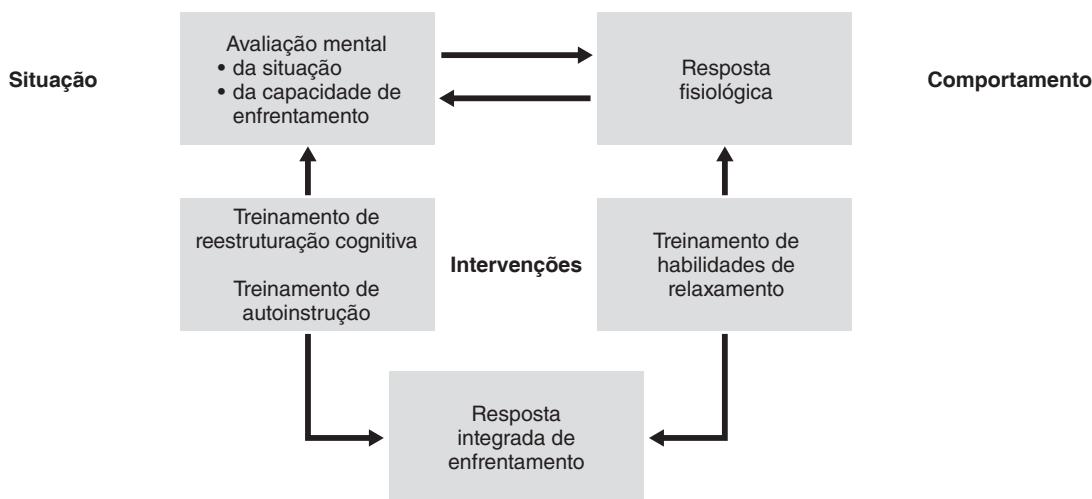
Smith, Smoll e O’Rourke (2011) trouxeram um exemplo excelente de uso da dessensibilização sistemática. O cliente é, inicialmente, treinado no relaxamento muscular profundo (veja a seção sobre relaxamento progressivo anteriormente no capítulo), e, em seguida, é construída uma hierarquia de ansiedade, que consiste em cinco a dez cenas que variam da menos a mais produtora de ansiedade. A lista a seguir foi criada para um jogador de basquete que desenvolveu ansiedade excessiva ao arremessar três lances livres após perder vários lances livres importantes em final de jogos, resultando em derrotas para o time.

- Pensar sobre o fato de que o próximo jogo será em dois dias.
- Acordar pela manhã e pensar no jogo da noite.
- Caminhar até o estádio em que ocorrerá o jogo.

- Sentar-se no vestiário, antes do jogo, enquanto o treinador fala da importância do jogo.
- Escutar as orientações finais do treinador antes da bola ao alto.
- Preparar-se para arremessar um lance livre no primeiro tempo do jogo.
- Preparar-se para arremessar um lance livre no quarto período de um jogo apertado.
- Preparar-se para arremessar um lance livre com um segundo para acabar o jogo de final de campeonato, quando seu time está perdendo por um ponto.

Após aprender o relaxamento progressivo, pede-se ao cliente que imagine a primeira cena (a que menos causa ansiedade) na hierarquia da ansiedade. O cliente continua a imaginar essa cena até não ter ansiedade. Depois, imagina a situação seguinte da lista até não ter ansiedade. Faz isso até ser capaz de imaginar a cena que mais causa ansiedade sem a produção de ansiedade. Basicamente, o relaxamento é igual à cena causadora de ansiedade, até inibir a ocorrência de qualquer ansiedade. Isso pode exigir semanas ou meses quando a reação de ansiedade for grave, como nas pessoas com fobias extremas (como por espaços abertos, espaços fechados, altura).

Pacotes multimodais de redução da ansiedade

As técnicas de redução da ansiedade recém-apresentadas concentram-se nos aspectos cognitivos ou somáticos da ansiedade. Entretanto, os pacotes multimodais de controle do estresse podem diminuir tanto a ansiedade cognitiva como a somática e oferecer estratégias sistemáticas para o ensaio de procedimentos de enfrentamento sob condições estressantes simuladas. As duas técnicas multimodais mais populares são o treinamento de controle cognitivo-afetivo do estresse, desenvolvido por Ronald Smith (1980), e o treinamento de inoculação do estresse, criado por Donald Meichenbaum (1985). Um aspecto fundamental dessas técnicas é que elas ajudam o atleta a desenvolver muitas habilidades de enfrentamento para lidar com uma ampla variedade de problemas originados por diferentes situações estressantes. Portanto, esses programas de treinamento de habilidades de enfrentamento ajudam o atleta a controlar emoções disfuncionais, produzindo avaliações mais adaptativas, melhorando respostas de enfrentamento e aumentando a confiança para usar suas habilidades de enfrentamento para lidar com inúmeras fontes de estresse esportivo.

Treinamento do controle cognitivo-afetivo do estresse

O **treinamento do controle cognitivo-afetivo do estresse (TCE)** é uma das abordagens mais abrangentes ao controle do estresse. O TCE é um programa de habilidades que ensina à pessoa uma resposta de enfrentamento integrada, que utiliza componentes de relaxamento e cognição para controlar a ativação emocional. Banqueiros, executivos, assistentes sociais e diretores de faculdade já aplicaram o TCE, e os atletas também o consideraram uma técnica eficaz (Crocker, Alderman, Murray e Smith, 1988; Smith, Smoll e O´Rourke, 2011). Os atletas revelaram-se uma população-alvo ideal: adquirem as habilidades de enfrentamento (como relaxamento muscular) um pouco mais rápido do que outros grupos, enfrentam situações atléticas estressantes com frequência suficiente para permitir monitoração minuciosa de seu progresso e atuam de formas que podem ser facilmente avaliadas.

O modelo teórico de estresse subjacente ao TCE (ver Figura 12.1) inclui estratégias de intervenção com bases tanto cognitivas quanto fisiológicas (derivadas do trabalho de Ellis, 1962; Lazarus, 1966 e Schachter, 1966). Esse modelo responde pela situação, pela avaliação mental que a pessoa faz da situação, pela resposta fisiológica e pelo comportamento real. O programa oferece estratégias de intervenção específicas, tais como habilidades de relaxamento, reestruturação cognitiva e treinamento autoinstrutivo, para o controle das reações físicas e mentais ao estresse. A combinação de estratégias de enfrentamento mentais e físicas acaba levando a uma resposta de enfrentamento integrada.

O programa de TCE cognitivo-afetivo de Smith tem cinco fases e será descrito de forma resumida a seguir. Há uma descrição completa num manual de treinamento (Smith e Rohsenow, 2011).

1. *Levantamento de dados pré-tratamento*. Durante essa fase, o consultor realiza entrevistas pessoais para obter dados sobre o tipo de circunstâncias que produzem estresse, as respostas do atleta ao estresse e como o estresse afeta o desempenho e outros comportamentos. O consultor também avalia as habilidades e os *deficits* cognitivos e comportamentais do atleta e administra questionários escritos para complementar a entrevista. Essas informações são usadas para a elaboração de um programa sob medida para o atleta.
2. *Justificativa do tratamento*. Durante a fase de justificativa do tratamento, a ideia é ajudar o atleta a entender sua resposta de estresse pela análise das reações

FIGURA 12.1. Modelo de mediação de estresse subjacente ao programa de controle cognitivo-afetivo do estresse, acompanhado das principais estratégias de intervenção usadas no desenvolvimento da resposta integrada de enfrentamento.
Adaptada de F. Smoll e R. Smith, 1980. A cognitive-affective approach to stress management training for athletes. In *Psychology of motor behavior and sport-1979*, editado por C. Nadeau et al. (Champaign, IL: Human Kinetics), 56. Com permissão de R. Smith.

e das experiências de estresse pessoal. O consultor deve enfatizar que o programa segue um modelo educacional, não psicoterapêutico. Os participantes devem entender que o programa visa a aumentar seu autocontrole.

3. *Aquisição de habilidades*. O principal objetivo do programa de TCE é desenvolver uma resposta de enfrentamento integrada (ver Figura 12.1) pela aquisição de habilidades de intervenção cognitivas e de relaxamento. Na fase de aquisição de habilidades, os participantes recebem treinamento em relaxamento muscular, reestruturação cognitiva e autoinstrução. O relaxamento muscular vem com o relaxamento progressivo. A reestruturação cognitiva é a tentativa de identificar autoafirmações irracionais ou indutoras de estresse, que costumam estar relacionadas ao medo de fracasso e de não aprovação ("Sei que vou estragar tudo", "Eu não poderia suportar decepcionar meus companheiros e técnicos"). Tais afirmações são então reestruturadas em pensamentos mais positivos ("Continuarei sendo uma boa pessoa quer vença ou perca", "Não se preocupe com a derrota – apenas jogue um ponto de cada vez"). (A mudança de autoafirmações negativas em autoafirmações positivas é discutida com mais detalhes no Capítulo 16.) O treinamento autoinstrutivo ensina as pessoas a darem a si mesmas instruções específicas para melhorar a concentração e resolver problemas. Esse treinamento ensina autocomandos específicos e úteis de emprego especial em situações estressantes. Exemplos desses comandos poderiam ser "Não pense no medo, apenas pense no que você tem de fazer", "Respire fundo e relaxe" e "Dê um passo de cada vez, exatamente como no treino".
4. *Ensaio de habilidades*. Para facilitar o processo de ensaio, o consultor induz, de forma intencional, diferentes níveis de estresse (normalmente usando filmes, ensaios imaginários de eventos estressantes e outros estressores físicos e psicológicos), inclusive altos níveis de ativação emocional que excedem os das competições reais (Smith, 1980). Essas respostas de ativação são, então, reduzidas pelo uso das habilidades de enfrentamento que o participante adquiriu. O procedimento de afeto induzido pode produzir altos níveis de ativação; portanto, apenas médicos treinados devem empregar esse componente da técnica.
5. *Avaliação pós-treinamento.* Uma variedade de medidas é usada pelo consultor para levantar dados da eficácia do programa. Essas medidas incluem automonitoração de estados emocionais e eventos cognitivos pelo atleta, medidas de desempenho que podem ser melhoradas pela redução do estresse e inventários padronizados de traço e redução do estresse. Uma avaliação completa dos resultados do programa pode ser muito valiosa de uma perspectiva científica, de modo que alterações adequadas possam ser feitas quando necessário, além de planejamento de programas posteriores.

Treinamento de inoculação do estresse

Uma das técnicas multifacetadas mais populares de controle do estresse, usada tanto dentro quanto fora do ambiente esportivo, é o **treinamento de inoculação do estresse (TIE)** (Meichenbaum, 1985). Pesquisas revelaram que o TIE funciona na redução da ansiedade e melhora o desempenho em ambientes esportivos (Kerr e Leith, 1993), além de ajudar os atletas a lidarem com o estresse decorrente de lesões (Kerr e Goss, 1996). Como abordagem do TIE tem inúmeras semelhanças com a do TCE, trazemos aqui apenas um breve resumo do TIE.

No TIE, o indivíduo é exposto a estresse e aprende a lidar com ele em quantidades cada vez maiores, aumentando, assim, sua imunidade a ele. Esse treinamento ensina habilidades para enfrentar estressores psicológicos e para melhorar o desempenho, desenvolvendo pensamentos, imagens mentais e autoenunciados produtivos. Uma das aplicações do TIE leva os atletas a fragmentarem as situações de estresse usando um método com quatro estágios: (1) preparação para o estressor (como "Vai ser difícil; mantenha-se no controle"), (2) controle e manuseio do estressor (como "Mantenha-se controlado; continue concentrado na tarefa"), (3) enfrentamento de sentimentos de sobrecarga (como "Mantenha o foco: o que deve fazer em seguida?" e (4) avaliação do empenho de enfrentamento (como "Você lidou bem"). O TIE oportuniza aos atletas a prática das habilidades de enfrentamento, começando com doses de estresse pequenas e controláveis e passando para quantidades crescentes de estresse. Assim, os atletas desenvolvem um sentimento de posse de recursos aprendidos em razão do enfrentamento exitoso dos estressores por meio de muitas técnicas, incluindo mentalização, desempenho de papéis e tarefas para casa. O uso de um método em estágios e de estratégias de diálogo interior, reestruturação cognitiva e relaxamento torna eficazes o TCE e o TIE como métodos multimodais de redução da ansiedade.

Hipnose

Uma técnica um pouco controversa e nem tão bem compreendida para a redução da ansiedade (tanto cognitiva como somática) e para intensificar outras habilidades mentais é a hipnose. Embora muitas definições diferentes tenham sido apresentadas, a **hipnose** é definida aqui como um estado alterado de consciência, que pode ser induzido por um procedimento no qual uma pessoa está em um estado singularmente relaxado e reage a sugestões para fazer alterações em percepções, sentimentos, pensamentos ou ações (Kirsch, 1994). Originalmente usada por psicólogos clínicos e psiquiatras fora do esporte a fim de melhorar o desempenho, focalizar a atenção, aumentar a confiança e reduzir a ansiedade, a hipnose é cada vez mais utilizada em contextos esportivos. Embora os procedimentos hipnóticos incluam componentes usados em outras intervenções de psicologia aplicada ao esporte, como relaxamento e visualização, eles diferem de outras técnicas porque exigem que o participante entre em um estado hipnótico antes da aplicação de outras técnicas (como relaxamento, mentalização).

Uma pesquisa anterior realizada por Unesthal (1986) usou técnicas hipnóticas, mas pouca atenção foi dada a esse trabalho. Entretanto, mais recentemente houve um ressurgimento do uso de hipnose como técnica de regulação de ativação. Por exemplo, pesquisas (Lindsay, Maynard e Thomas, 2005; Pates, Oliver e Maynard, 2001) revelaram que a hipnose estava relacionada a sentimentos de estados de desempenho máximo (ver Capítulo 11), que resultaram em melhoras no desempenho no basquetebol, ciclismo e golfe. Os participantes perceberam sensações de mais relaxamento. Baker e Jones (2008) descobriram que a hipnose aumentava o afeto positivo e reduzia o negativo nos tenistas. Assim, quais são os estágios específicos de uma intervenção de hipnose?

- *Fase de indução*. Primeiro, os participantes precisam confiar no hipnotizador e devem querer ser hipnotizados, porque a capacidade de sugestão é fundamental para o sucesso. Embora existam muitas técnicas de indução, elas geralmente buscam dirigir os pensamentos e os sentimentos do participante a um estado de relaxamento e serenidade. Alcançado um estado relaxado, os participantes são colocados em um transe hipnótico por meio de técnicas de visualização ou concentração da atenção. Em geral, os participantes se tornam muito letárgicos, experimentam a resposta de relaxamento e ficam muito suscetíveis a sugestões. A essa altura, quando eles estão em um estado muito relaxado, podem ser feitas sugestões sobre pensamentos, sentimentos e ações futuros.
- *Fase hipnótica*. Nesta fase, as reações fisiológicas do participante são praticamente idênticas àquelas da reação de relaxamento. Os participantes costumam ser orientados a reagir a sugestões específicas, realizadas depois que estão totalmente alertas. São as chamadas sugestões pós-hipnóticas.
- *Fase acordada*. Na fase seguinte, o participante sai do transe. O hipnotizador geralmente faz os participantes saírem do transe simplesmente sugerindo que acordem após um sinal, como, por exemplo, a contagem até três.
- *Fase pós-hipnótica*. Sugestões dadas aos participantes durante a hipnose costumam ser destinadas a influenciá-los na fase pós-hipnótica, ou após terem saído do transe hipnótico. As sugestões pós-hipnóticas a atletas e praticantes de exercícios, em geral, estão voltadas à forma como eles devem se sentir nas

Fatos sobre a hipnose

Embora os pesquisadores e profissionais nem sempre concordem com a definição de hipnose, eles geralmente concordam em relação aos seguintes aspectos da hipnose:

- É provável que quanto mais abertos os indivíduos forem a receber sugestões, mais se beneficiem das sugestões dadas sob hipnose.
- Quanto mais profundo o transe, maior a probabilidade de que as sugestões dadas sob hipnose sejam efetivas.
- As técnicas de ativação geral são mais úteis do que as sugestões hipnóticas para aumentar a força e a resistência muscular.
- Sugestões positivas são efetivas para facilitar o desempenho, independentemente de o atleta estar ou não hipnotizado.
- Sugestões negativas quase sempre são prejudiciais ao desempenho.
- A resposta hipnótica depende mais do esforço e da capacidade do indivíduo que está sendo hipnotizado do que da habilidade do terapeuta.
- A capacidade de experimentar fenômenos hipnóticos não indica ingenuidade ou fraqueza de personalidade.

competições ou durante os exercícios. Por exemplo, seria possível dizer a um jogador de basquetebol: "Quando arremessar a bola, você se sentirá relaxado e confiante".

Os psicólogos do esporte que desejam usar essas técnicas devem buscar treinamento e educação especializados de conselheiros com qualificações e experiência clínica adequadas. Alguns fatos sobre a hipnose e seus efeitos no desempenho são ressaltados no quadro "Fatos sobre a Hipnose".

Eficácia das técnicas de redução da ansiedade

Será que essas técnicas de controle do estresse são realmente eficazes para reduzir a ansiedade e aumentar o desempenho? Rumbold, Fletcher e Daniels (2012) revisaram 64 pesquisas sobre intervenções de redução da ansiedade e melhora do desempenho. Dos 64 estudos revisados, 52 (81%) mostraram que componentes do estresse foram otimizados em pelo menos uma dentre as seguintes formas: os estressores foram reduzidos, as avaliações cognitivas foram modificadas, estados negativos de afeto foram diminuídos e estados positivos de afeto, aumentados e foram facilitados comportamentos eficazes de enfrentamento.

Observando a eficácia geral das intervenções que mediram resultados de estresse e desempenho, 30 de 39 pesquisas (77%) verificaram efeitos positivos para o desempenho, embora apenas 22 de 39 (56%) tenham descoberto efeitos positivos na redução do estresse e na melhora do desempenho. Basicamente, reduzir estados ansiosos de atletas pode não resultar em melhora do desempenho; isso salienta a complexidade do desempenho esportivo. Dos tipos diferentes de intervenções de controle do estresse, as abordagens multimodais parecem ser as mais eficientes em termos de melhoria do desempenho. Finalmente, inúmeras variáveis moderaram a relação entre controle do estresse e desempenho, inclusive nível competitivo e idade do atleta, duração da intervenção e como foi medido o desempenho.

Explorando a hipótese de correspondência

Agora que você conhece diversas técnicas de relaxamento, faz sentido perguntar quando elas devem ser usadas para alcançar a eficiência máxima. Tentando esclarecer essa indagação, pesquisadores têm investigado o que é conhecido como a **hipótese de correspondência**. Essa hipótese estabelece que uma técnica de controle da ansiedade deve corresponder a determinado problema de ansiedade. Ou seja, a ansiedade cognitiva deve ser tratada com relaxamento mental; e a somática, com relaxamento físico. Essa abordagem individualizada é semelhante ao modelo de estresse desenvolvido por McGrath (veja Capítulo 4). Uma série de estudos recentes (Maynard e Cotton, 1993; Maynard, Hemmings e Warwick-Evans, 1995; Maynard, Smith e Warwick-Evans, 1995) apoiou a hipótese de correspondência.

Os estudos realizados por Maynard e colaboradores demonstraram que uma técnica de relaxamento somático (relaxamento progressivo) é mais eficaz que uma de relaxamento cognitivo (controle do pensamento positivo) para reduzir a ansiedade somática. Da mesma forma, a técnica de relaxamento cognitivo funcionou melhor que a de relaxamento somático para reduzir a ansiedade cognitiva. As reduções das ansiedades somática e cognitiva estavam associadas com alguns aumentos subsequentes (mas não muito consistentes) no desempenho. Uma pesquisa mais recente (Rees e Hardy, 2004) verificou que essa mesma hipótese de correspondência é adequada para uso de apoio social como forma de lidar com a ansiedade. Mais especificamente, certos tipos de apoio social revelaram-se mais eficazes para reduzir a ansiedade entre atletas. O apoio social específico (como o emocional informativo) deve ser combinado com o problema de ansiedade específico do atleta (tal como pressão de

competição, problemas técnicos no treinamento) para produzir efetividade máxima na redução da ansiedade.

Efeitos cruzados, entretanto (por meio dos quais as técnicas de relaxamento somático produzem reduções na ansiedade cognitiva e as técnicas de relaxamento cognitivo produzem reduções na ansiedade somática), também ocorreram nessas pesquisas. Numa delas que usou uma técnica cognitiva de relaxamento, a intensidade da ansiedade somática também diminuiu, ainda que em apenas 15%. Similarmente, quando usado um procedimento de relaxamento somático, a intensidade da ansiedade somática diminuiu por volta de 31%, e a intensidade da ansiedade cognitiva também ficou menor, embora em torno de 16%. Noutras palavras, técnicas de relaxamento somático trouxeram alguns benefícios na redução da ansiedade cognitiva e técnicas de relaxamento cognitivos trouxeram alguns benefícios na redução da ansiedade somática. Esses efeitos cruzados levaram alguns pesquisadores a indagar se o TCE e o TIE são ou não os programas mais adequados para uso, já que essas técnicas multimodais de redução da ansiedade conseguem funcionar com a ansiedade cognitiva e somática.

No atual estado de conhecimentos, recomendamos que, quando a ansiedade de um indivíduo for basicamente cognitiva, deve ser usada uma técnica cognitiva de relaxamento. Quando a principal preocupação for a ansiedade somática, o foco deve estar em técnicas somáticas de relaxamento. Concluindo, diante da incerteza quanto ao tipo mais problemático de ansiedade, use uma técnica multimodal.

Lidando com a adversidade

Os atletas devem aprender uma ampla variedade de estratégias de enfrentamento para uso em diferentes situações e fontes de estresse (Nicholls e Polman, 2007). Embora os atletas, por vezes, usem estratégias de enfrentamento similares de uma situação a outra, no âmbito de seus traços pessoais (Giacobbi e Weinberg, 2000), eles também alteram estratégias em várias situações (Jordet e Elferink-Gemser, 2012; Nichols, Hemmings e Clough, 2010). Atletas de sucesso variam as estratégias de enfrentamento, embora todas tenham habilidades que funcionam quando eles mais precisam delas. Analise as estratégias de dois atletas:

> **Comecei a me preparar, conversar comigo mesmo e decidir, com clareza, o que fazer. Acima de qualquer coisa, pensei em como enfrentar a situação.**
>
> Jogador de futebol de nível internacional na Copa do Mundo (citado em Jordet e Elferink-Gemser, 2012, p. 75)

> **Sinto frio na barriga, visualizo algo se mexendo como uma máquina de lavar em meu estômago. Finjo que está tudo rodando ali dentro... em seguida, tento e decido por outro caminho. Assim, eu desacelero a sensação e faço tudo girar para o outro lado.**
>
> – Jogador profissional de golfe (citado em Hill, Hanton, Matthews e Fleming, 2010a, p. 228)

Embora as técnicas de relaxamento aqui abordadas ajudem as pessoas a reduzir a ansiedade em situações de esporte e exercício, o jogador de futebol e o golfista demonstram como os atletas também fazem uso de estratégias de enfrentamento mais específicas para ajudar a lidar com adversidade e estresse potenciais em competições. Os estressores associados a competições incluem medo de lesão, falhas de desempenho, expectativas dos outros, ruídos da multidão, distrações externas, fracasso e momentos críticos no evento. Analisemos primeiro como o enfrentamento é definido, antes de debatermos estratégias de enfrentamento específicas usadas nos esportes.

Definição de enfrentamento

Ainda que tenham surgido muitas definições de **enfrentamento** nos livros de psicologia, a mais popular é "um processo de alteração constante dos empenhos cognitivo e comportamental para controle de demandas externas e/ou internas, ou conflitos, avaliados como exaurindo ou ultrapassando os recursos pessoais" (Lazarus e Folkman, 1984, p. 141). Essa perspectiva entende o enfrentamento como um processo dinâmico que envolve esforços cognitivos e comportamentais para controle do estresse – uma definição coerente com o modelo de estresse de McGrath (1970) (apresentado no Capítulo 4). Além disso, salienta uma perspectiva interativa, em que fatores pessoais e situacionais combinam-se para influenciarem as reações de enfrentamento. Ainda que as pessoas pareçam evidenciar estilos similares de enfrentamento ao longo das situações, as estratégias particulares de enfrentamento que elas utilizam dependem de fatores pessoais e situacionais (Nicholls e Polman, 2007).

Categorias de enfrentamento

As duas categorias de enfrentamento de maior aceitação incluem **enfrentamento centrado no problema** e **enfrentamento centrado na emoção.** O primeiro envolve tentativas de alterar ou controlar o problema causador do estresse para a pessoa preocupada. Isso inclui comportamentos específicos como coleta de informações, elaboração de planos pré-competição e de competição, fixação de metas, controle do tempo, solução

Como enfrentar os *yips*

> Eu tinha 18 anos quando venci meu primeiro campeonato europeu. Foi quando desenvolvi "o cacoete de movimento" (*yips*). É um movimento descoordenado e esquisito de tacada que eleva muito a pontuação. Durante toda a minha carreira lutei para controlar os *yips*. Chegou um momento em que estavam tão exagerados que eu fiz uma tacada específica (*four putted*) a partir de quase um metro e, na verdade, atingi a bola duas vezes. Foram tempos extremamente difíceis. Pensei muitas vezes em desistir.
>
> Bernhard Langer, World Golf Hall of Famer

Pesquisas que investigaram os *yips* (normalmente associados às tacadas no golfe) sugerem que eles são uma condição psiconeuromuscular que se situa num contínuo ancorado por distonia focal (tipo I) e paralisação (tipo II). A distonia focal caracteriza-se por tremores involuntários, congelamento ou movimentos descoordenados das mãos. A paralisação resulta de perturbações da atenção causadas por autofoco ou distração (Beilock e Gray, 2007; Philipen e Lobinger, 2012). Independentemente do tipo, parece que o perfeccionismo – em especial, os aspectos dos padrões, organização e preocupações pessoais com os erros – está associado a uma maior probabilidade de sofrer dessa condição (Roberts, Rotherman, Maynard, Thomas e Woodman, 2013). É uma condição que pode ser devastadora, inclusive arruinando a carreira de um atleta de elite ou profissional. Os *yips* costumam resultar de ansiedade, nervosismo ou paralisação, em situações de extrema pressão (tipo II). Golfistas com *yips* tendem a apresentar frequências cardíacas mais elevadas, preensão mais firme no taco e aumento da atividade muscular e do antebraço. Numa das raras pesquisas empíricas da atenção e emoções associadas aos *yips* (tipo II), Philipen e Lobinger (2012) entrevistaram golfistas participantes de campeonato que se autoidentificaram portadores de *yips*. Estes os fizeram perder a confiança nas tacadas, sentir-se sem controle, preocupar-se com os erros e recear dar as tacadas. Além disso, logo antes de usar o taco, sua tendência era concentrar-se nas alterações técnicas, no resultado negativo dos *yips*, no alinhamento e continuidade, além de manter a cabeça abaixada. Esse foco em emoções negativas e os aspectos técnicos do movimento costumam resultar em desempenho aquém do ideal (Beilock e Gray, 2007; Hill, Hanton,Matthews e Fleming, 2010a). Por vezes, alterar a técnica (como mudar a preensão na tacada) ou o equipamento (usar outro taco, por exemplo) pode ajudar. Como, porém,os atletas podem enfrentar os *yips* de uma perspectiva psicológica?

- Treinamento de relaxamento (mental ou físico).
- Pensamento positivo (acoplado a um procedimento multimodal de relaxamento, como o controle cognitivo-afetivo do estresse).
- Mentalização (veja o Capítulo 13, que traz instruções específicas).

Numa das poucas pesquisas com foco nos *yips* tipo I, Rotearam, Maynard, Thomas, Bapende e Francis (2012) usaram uma técnica denominada técnica da libertação emocional, que envolve estimular vários pontos de acupuntura no corpo. Os pontos apropriados foram descobertos enquanto o golfista estava concentrado nas causas psicológicas percebidas (eventos importantes da vida ou traumas), associadas à sua experiência com os *yips*. Essa técnica foi também usada em pessoas com efeitos debilitantes de eventos traumáticos, como soldados com transtorno de estresse pós-traumático, ou vítimas de acidentes automobilísticos. Os resultados revelara melhoras nos padrões de movimento associados às tacadas, conforme medidas realizadas por análise cinemática, além de tacadas melhores nas competições. Esse é um método promissor, ainda que haja necessidade de mais pesquisas para teste de sua aplicação em pessoas e situações diferentes.

de problemas, aumento do empenho, diálogo interior e adesão a algum programa de reabilitação de lesões. O enfrentamento centrado na emoção evoca regulação das reações emocionais ao problema causador do estresse individual. Isso inclui comportamentos específicos como meditação, relaxamento, pensamento otimista, reavaliação, autoculpa, retraimento mental e comportamental e esforços cognitivos de alteração do sentido da situação (embora não o problema ou o ambiente real). Lazarus (2000) sugeriu que o enfrentamento centrado no problema é usado com mais frequência quando as situações são passíveis de mudança; o centrado na emoção é mais empregado quando as situações não são passíveis de mudança. Há uma terceira categoria de enfrentamento, conhecida como enfrentamento de apoio social (Smith, Smoll e O´Rourke, 2011). Ainda que não tão conhecida como as duas categorias anteriores, o enfrentamento de apoio social ocorre quando a pessoa se volta a outras em busca de auxílio e apoio emocional em momentos de estresse. Exemplificando, um atleta pode buscar a ajuda do treinador ou colega de equipe para dominar uma habilidade ou lidar com alguma perda especialmente difícil.

Considerando-se a multiplicidade de estressores (como relações interpessoais, lesão, expectativa dos outros, problemas financeiros), não há um tipo único de estratégia de enfrentamento eficiente em todas as situações esportivas. Recomenda-se, portanto, que os atletas aprendam um conjunto diversificado de estratégias de enfrentamento centrado no problema e na emoção, preparando-se para controlar com eficiência as emoções nas inúmeras situações estressantes.

Estudos de enfrentamento no esporte

Comparado com o que vemos na literatura da psicologia geral, há uma escassez de pesquisas sobre enfrentamento na psicologia do esporte, embora estudos desse tipo

tenham aumentado nos últimos 20 anos (veja Anshel e Weinberg, 1995a; Jordet e Elfernink-Gemser, 2012; Nicholls, Hemmings e Clough, 2010; Pensgaard e Duda, 2003; Tamminen e Holt, 2010). Um dos mais importantes pesquisadores no mundo sobre estresse e enfrentamento (Lazarus, 2000) afirmou que o esporte fornece uma situação clássica, na qual a eficácia de diferentes estratégias de enfrentamento pode ser testada. Nesse sentido, em uma série de entrevistas qualitativas profundas (veja Dale, 2000; Gould, Eklund e Jackson, 1992a,b; Hill, Hanton, Matthews e Fleming, 2010b, 2011) levantou dados de estratégias de enfrentamento usadas por atletas de elite. Pelo menos 40% dos atletas relataram o uso de:

- Controle do pensamento (bloquear distrações, usar pensamentos de enfrentamento, como “Sou capaz”)
- Foco na tarefa (estreitamento do foco)
- Pensamento racional e diálogo interior (adotar uma abordagem racional a si mesmo e à situação)
- Foco e orientação positivos (foco em acreditar na própria capacidade)
- Apoio social (encorajamento do técnico, da família e dos amigos)
- Preparação mental e controle da ansiedade pré-competição (prática mental, rotinas pré-competição, estratégias de relaxamento)
- Controle do tempo (arranjar tempo para crescimento pessoal e metas diárias)
- Treinamento árduo e inteligente (aplicar ética de trabalho, assumir responsabilidade pelo próprio treinamento)

Além disso, a pesquisa de Gould e colaboradores sobre atletas olímpicos (veja Gould, Guinan, Greenleaf, Medbery e Peterson, 1999; Greenleaf, Gould e Dieffenbach, 2001) revelou os seguintes resultados consistentes:

- Atletas que se prepararam para eventos inesperados (p. ex., marcação errada de um juiz, companheiros de quarto barulhentos) foram mais bem-sucedidos do que atletas que não se prepararam para esses eventos.
- Habilidades psicológicas (p. ex., preparação mental, habilidades mentais, uso de rotinas) são importantes para lidar com eficiência com estressores psicológicos (p. ex., ansiedade, perda de concentração, falta de confiança) e não psicológicos (p. ex., alojamento inadequado, lesão).

Resiliência: dando o troco na adversidade

A maioria de nós possivelmente conhece sobreviventes de circunstâncias e eventos perturbadores, como o câncer, o Holocausto, o HIV/*Aids*, a guerra, os tiroteios em escolas e os ataques terroristas de 11 de setembro. Pesquisas (p.ex., Butler et al., 2005) mostraram que muitas pessoas não somente sobrevivem, mas ganham atributos positivos em razão de uma adversidade. Já se comentou que experiências de adversidade fortalecem qualidades de resiliência, como autoestima e autoeficácia. Numa revisão bastante completa da literatura, Fletcher e Sarkar (2013) perceberam que a maior parte das definições de resiliência gira em torno de conceitos centrais de adversidade e adaptação. Parece que a resiliência é necessária em resposta a adversidades diferentes, que variam dos contratempos diários aos grandes eventos da vida, e que uma adaptação positiva deve ser adequada ao tipo de adversidade. A ideia de resiliência parece apropriada ao estudo do esporte, já que seus praticantes precisam ter a capacidade de reagir às adversidades em forma de lesão, desempenho insatisfatório, corte do time, desligamento (técnicos), falta de apoio da plateia ou da comunidade e conflitos na equipe (só para citar alguns). Galli e Vealey (2008) entrevistaram atletas que descreveram suas experiências com a resiliência no esporte. Elementos-chave incluíram:

- No centro do processo de resiliência estava o uso de uma variedade de estratégias de enfrentamento para lidar com emoções desagradáveis, como tristeza, frustração, sentir-se ferido, embaraço, raiva e confusão.
- A adversidade que tiveram que vencer e sua eventual resiliência no enfrentamento da adversidade ampliaram-se por considerável período de tempo (normalmente, meses).
- Rigidez mental e recursos pessoais, como determinação, competitividade, comprometimento, persistência, maturidade e otimismo, foram essenciais ao enfrentamento exitoso da adversidade.
- Influências socioculturais, como apoio social (ou ausência dele), foram entendidas como fundamentais para ser resiliente.
- Embora enfrentar a adversidade costume ser desagradável, muitos resultados positivos resultaram desse empenho de enfrentamento, inclusive ganho em perspectiva, motivação para ajudar os outros, aprendizagem e, em geral, fortalecimento em razão da adversidade.

Morgan, Fletcher e Sarkar (2013) expandiram a noção de resiliência, pesquisando-a em cinco equipes esportivas de elite. Definiram a resiliência do time como um “processo psicossocial dinâmico que protege um grupo de indivíduos contra o efeito negativo potencial dos estressores com que se deparam, coletivamente” (p. 549). Os resultados revelaram quatro características principais da resiliência de equipes esportivas da elite:

- *Estrutura de grupo*. Consiste em facilitar a estrutura formal (p.ex., treinadores, capitães, gerentes), normas e valores positivos de grupo e canais de comunicação definidos com clareza.
- *Abordagens de domínio*. Consistem em reações comportamentais eficazes, controle eficaz de mudanças e posse de uma orientação ao aprendizado.
- *Capital social*. Inclui apoio social, interações interpessoais positivas e forte identidade de grupo.
- *Eficácia coletiva*. Inclui experiências de domínio, coesão grupal e comunicações positivas após fracasso.

- Houve um equilíbrio frágil entre treinamento e excesso de treinamento, que foi considerado fundamental para o sucesso.
- Todos os atletas relataram a importância de algum aspecto da preparação mental e declararam que esta teve um impacto positivo no desempenho.
- Os fatores negativos percebidos como prejudiciais ao desempenho olímpico incluíam afastamento da rotina, distrações da mídia, problemas com o técnico, lesão e excesso de treinamento.

Uma pesquisa (Giacobbi, Foore e Weinberg, 2004) revelou que atletas que não são de elite usam técnicas de enfrentamento de esquiva mais do que atletas de elite; portanto, o uso dessas técnicas poderia ser um grande problema de atletas amadores. Além do mais, uma pesquisa (Nicholls, Polman, Morley e Taylor, 2009) verificou que fatores como sexo, idade e condição púbere podem influenciar o tipo de estratégia de enfrentamento empregada e a percepção de sua eficácia. Por exemplo, estratégias de distração mental foram bastante mais eficazes para atletas mulheres, ao passo que a expressão das emoções foi bastante mais eficaz para atletas homens. Além disso, outra pesquisa (Nichols e Jebrane, 2009) de estratégias de enfrentamento nas pessoas mostrou incoerência no enfrentamento em atletas, entre competição e treinamento, além de incoerência ao longo de vários contextos competitivos e nesses contextos. Em essência, o enfrentamento parece ser específico à situação. Concluindo, um estudo feito por Balk, Adriaase, de Ridder e Evers (2013) descobriu que as estratégias de enfrentamento de distração e reavaliação funcionaram para ajudar atletas no enfrentamento, impedindo que paralisassem sob pressão.

Uma pesquisa realizada por Jordet e Elferink-Gemser (2012) salientou a natureza dinâmica do enfrentamento em jogadores de futebol de elite participantes da Copa do Mundo. Verificaram que os atletas empregavam estratégias de enfrentamento mesmo nas quatro fases diferentes nas cobranças de pênalti:

- intervalo após a prorrogação (do final do jogo até quando os jogadores eram reunidos no semicírculo – por volta de 2 minutos e 30 segundos)
- o semicírculo (da entrada no semicírculo até a saída dele) – entre 40 segundos e oito minutos e 30 segundos, dependendo de quando o jogador chuta)
- a caminhada (do semicírculo até chegar à marca do pênalti – por volta de 20 a 30 segundos)
- na marca do pênalti (da chegada à marca até quando o chute foi dado – por volta de 10 a 35 segundos)

De forma específica, o enfrentamento concentrado no problema e o concentrado na emoção foram usados em todas as fases, embora as estratégias específicas de enfrentamento empregadas fossem diferentes e incluíssem algo como se concentrar apenas no chute, fazer afirmações positivas, deixar o corpo assumir, chutar para o canto preferido da rede, focalizar a própria rotina, controlar a respiração, ter apoio social e confiar na própria capacidade. Nicholls, Perry, Jones, Morley e Carson (2013) também descobriram que as estratégias de enfrentamento se alternavam na forma de aumento de conscientização, com o amadurecimento cognitivo dos atletas. Eles ficavam mais voltados à tarefa e menos voltados à falta de envolvimento conforme aumentava a conscientização dos 11 aos 18 anos de idade.

Nicholls e colaboradores (Nicholls, Holt e Polman, 2005; Nicholls, Holt, Polman e Bloomfield, 2008) pesquisaram os estressores citados com maior frequência e a eficácia de estratégias de enfrentamento em golfistas e jogadores de rúgbi. Embora muitos estressores e estratégias de enfrentamento fossem percebidos (alguns específicos do esporte), os estressores mencionados com mais frequência incluíam erros físicos e mentais, e as estratégias de enfrentamento mais eficazes incluíam foco na tarefa, reavaliação positiva, interrupção do pensamento e aumento do empenho. Três outras pesquisas (Hoar, Crocker, Holt e Tamminen, 2010; Reeves, Nicholls e McKenna, 2011; Tamminen e Holt, 2010) concentraram-se no enfrentamento em atletas adolescentes. Uma delas (Hoar e colaboradores, 2010) revelou que o treino de eficiência de enfrentamento melhorava a autoeficácia dos atletas, a eficiência do enfrentamento e o desempenho. A segunda pesquisa (Reeves et al., 2011) descobriu diferenças entre os sexos no enfrentamento dos adolescentes; essas diferenças, no entanto, dependiam da fonte de estresse interpessoal que o adolescente estava enfrentando. A terceira pesquisa (Tamminen e Holt, 2010) usou uma abordagem longitudinal ao enfrentamento, durante uma temporada, descobrindo que as estratégias de enfrentamento modificavam-se à medida que os estressores se alteravam na temporada. Além disso, embora a maioria dos atletas jovens reagissem em termos de seu enfrentamento, alguns eram proativos, planejando ativamente o uso de determinadas estratégias de enfrentamento em determinadas situações. Considerados tais resultados, os treinadores devem ser sensíveis às variadas estratégias de enfrentamento ao aconselharem atletas de culturas e raças diferentes.

Relatos com sugestões para enfrentar o estresse

Outros procedimentos adotados no local podem auxiliar os atletas a enfrentar o estresse de competições. Essas técnicas não têm apoio em pesquisas científicas empíricas; originam-se da experiência aplicada com atletas

(Kirschenbaum, 1998; Weinberg, 1988, 2002). Escolha as estratégias que funcionam melhor para sua situação.

- *Sorria quando sentir a tensão chegando*. Um sinal simples e efetivo é sorrir em face da tensão. É difícil, se não impossível, ficar furioso ou aborrecido quando se está sorrindo. Ao sorrir, você enfraquece uma situação geradora de ansiedade. Isso mantém as coisas em perspectiva e você pode esquecer a pressão e desfrutar da competição.
- *Divirta-se – desfrute da situação*. Atletas altamente qualificados em seus esportes transmitem uma sensação de alegria e divertimento. A maioria deles procura e até aprecia situações de pressão. Por exemplo, AI Oerter, quatro vezes medalha de ouro olímpico no decatlo, diz: "Adoro competir nos Jogos Olímpicos. É para isso que treino". De modo semelhante, a grande ex-tenista Billie Jean King diz: "Gosto da pressão, do desafio – é excitante; escolhi estar aqui!". Ter prazer no jogo também ajuda a evitar a exaustão de jogadores jovens. Tente manter vitória e derrota em perspectiva e concentre-se em desfrutar da experiência sem preocupações indevidas com o resultado.
- *Crie situações estressantes no treino*. Treinar sob pressão simulada pode ser uma boa preparação para situações de pressão reais. À medida que os atletas se acostumam a jogar sob pressão, eles não são tão afetados negativamente por ela. Você pode criar pressão de várias formas durante o treino. Alguns técnicos de basquetebol universitário convidam outros alunos para os treinos, pedindo-lhes que gritem e vaiem de modo que os jogadores sintam como é jogar na casa do adversário com a torcida contra eles. Técnicos de futebol americano às vezes armam a cena para um exercício de dois minutos, dizendo ao time que faltam dois minutos para terminar o jogo, que eles estão perdendo por dois pontos na sua própria linha de 20 jardas, restando apenas dois pedidos de tempo; o ataque deve então procurar levar a bola para uma zona que propicie o chute e a marcação de um gol. A eficácia de criar essas situações no treino tem apoio empírico da pesquisa de Oudejans e colaboradores (Nieuwenbuys e Oudejans, 2010; Oudejans e Pijpers, 2009, 2010), que verificaram que praticar e treinar na presença de ansiedade levava a melhor desempenho nas situações de estresse futuras.
- *Desacelere, vá com calma*. Muitos atletas relatam que, quando estão se sentindo frustrados e irritados, começam a atuar com muita pressa. É como se a forma mais fácil de lidar com toda a raiva e pressão fosse apressar-se e terminar com tudo. Por exemplo, jogadores de tênis e golfe tendem a acelerar suas jogadas quando ficam ansiosos. Em contraste, alguns atletas esperam muito tempo entre as jogadas, e seus pensamentos prejudicam o desempenho. Você pode encontrar o meio-termo se desenvolver rotinas pré-jogada muito consistentes e realizá-las de modo regular antes de cada tacada no golfe ou saque no tênis, independentemente da situação e da pressão (veja o Capítulo 16).
- *Permaneça focado no presente*. Em geral, pensar sobre o que acabou de acontecer ou no que poderia acontecer apenas aumenta a ansiedade. Você pode ter certeza de que a preocupação com uma bola aérea que acabou de perder num jogo de beisebol não o ajudará a pegar a próxima. De fato, a preocupação o deixa mais ansioso e aumenta suas chances de erro. De forma similar, pensar no que pode acontecer no próximo ponto ou arremesso apenas aumenta a pressão e a ansiedade (veja o Capítulo 16 sobre métodos de concentrar-se no presente).
- *Chegue preparado com um bom plano de jogo*. A indecisão gera ansiedade. Tomar decisões pode ser estressante; na competição, atletas e técnicos precisam tomar centenas de decisões no decorrer de uma partida. Pense nas decisões que os armadores do basquetebol, zagueiros do futebol, jogadores de golfe, lançadores do beisebol ou tenistas têm de tomar. Mas, se estiverem preparados com um plano ou estratégia específicos para o jogo, a tomada de decisão será mais fácil. Por exemplo, decidir qual lançamento usar quando estão atrás na contagem costuma causar estresse aos lançadores do beisebol. Uma análise do adversário antes do jogo pode dar aos lançadores uma ideia de quais lançamentos usar, dependendo do batedor que enfrentarão.

Usando técnicas de indução de ativação

Até agora estivemos concentrados nas técnicas de controle da ansiedade para reduzir seus níveis excessivos. Entretanto, há ocasiões em que você precisa se estimular, porque está se sentindo letárgico e com baixa energia. Talvez tenha considerado que o adversário fosse fraco e ele o tenha surpreendido. Ou talvez esteja se sentindo cansado no quarto *set* do jogo. Ou se sentindo letárgico em relação aos exercícios de reabilitação. Infelizmente, várias estratégias de "preparo psicológico" ou estratégias de energização foram muitas vezes usadas pelos técnicos de maneira inadequada a fim de estimular os atletas para uma competição. O segredo é manter os atletas em um nível ideal de ativação, e recursos como frases de estímulo e discursos motivacionais podem excitá-los demais. Quando a ativação precisa ser aumentada, isso deve ser feito de forma deliberada, com o conhecimento de estados de ativação ideais. Certos comportamentos, sentimentos e atitudes sinalizam que você está desmotivado:

Estratégias de enfrentamento empregadas por técnicos de renome mundial

A maior parte das pesquisas do enfrentamento concentram-se em atletas, embora os técnicos geralmente precisem enfrentar também elevados níveis de estresse, em especial no nível dos técnicos de elite. Olusoga, Butt, Maynard e Hays (2010) pesquisaram as técnicas de enfrentamento de técnicos de elite e descobriram que as principais estratégias podem ser classificadas assim:

- *Estrutura e planejamento* – planejar com antecipação; comunicar-se com os atletas, treinadores e, por vezes, com os pais; controlar o tempo com eficiência e encontrar algum tempo para recarregar
- *Habilidades psicológicas* – colocar as coisas em perspectiva, praticar o diálogo interior positivo, controlar o que pode ser controlado e usar técnicas de relaxamento
- *Apoio* – cercar-se de pessoas que apoiam, buscando conselhos de pessoas de confiança e usando tempo de qualidade com amigos e a família
- *Distração* – usar o tempo para fazer coisas que dão prazer, exercitar-se
- *Experiência e aprendizado* – educar-se sempre, usando experiências tal como um atleta para ajudar a tomar decisões e aprendendo com experiências anteriores como um técnico
- *Manter relações positivas entre técnico e atletas* – sempre ter tempo para os atletas, vendo as coisas do ponto de vista deles e tentando conhecer cada um deles

Veja Fletcher e Scott (2010), que trazem uma revisão mais completa das fontes de estresse em avaliações e reações ao estresse de técnicos, bem como os efeitos do estresse no bem-estar pessoal e no desempenho do trabalho.

- Movimentar-se lentamente; não conseguir se preparar
- Devaneios mentais; distrair-se facilmente
- Falta de preocupação com o bom desempenho
- Falta de antecipação ou entusiasmo
- Sensação de peso nas pernas; falta de vitalidade

Você não precisa experimentar todos esses sinais para saber que está desmotivado. Entretanto, quanto mais os notar, maior será a probabilidade de ter de aumentar a ativação. Embora esses sentimentos possam aparecer a qualquer momento, costumam indicar que você não está física ou mentalmente pronto para jogar. Talvez não tenha descansado o suficiente, tenha jogado muito (ou seja, treinado demais) ou esteja jogando contra um adversário relativamente mais fraco. O quanto antes detectar esses sentimentos, mais rápido poderá começar a voltar ao normal. Oferecemos aqui sugestões para gerar mais energia e ativar seu sistema. Entretanto, note que estas são principalmente estratégias individuais (embora algumas possam ser alteradas para equipes), e não estratégias de energização de equipe, tais como o estabelecimento de metas, os quadros de avisos, a cobertura ou reportagens da mídia e os discursos de estímulo.

PONTO-CHAVE Agir para aumentar ou reduzir seu nível de ativação demanda, primeiro, conscientizar-se do quão ativado ou energizado você está.

- *Aumente a frequência respiratória*. O controle da respiração e a concentração podem produzir energia e reduzir tensão. Inspirações curtas e profundas tendem a ativar e a acelerar o sistema nervoso. A cada inspiração, você pode dizer “Entra energia” e, a cada expiração, “Sai cansaço”.
- *Aja com energia*. Às vezes, quando você se sente letárgico e lento, agir energicamente pode ajudar a restabelecer o nível de energia. Por exemplo, para recuperar a energia, tenistas costumam saltar antes de sacar ou receber um saque. Muitos atletas gostam de pular corda ou dar uma pequena corrida um pouco antes do início de uma competição para se livrarem do frio na barriga”.
- *Use palavras de ânimo e enunciados positivos*. É certo que a mente pode influenciar o corpo. Dizer ou pensar palavras de ânimo (como *forte*, *para frente*, *firme*, *agressivo*, *mova-se*, *rápido*, *acelerado*, *duro*) pode ser energizante e ativador. Autoafirmações positivas também podem energizá-lo. Alguns exemplos incluem “Aguente”, “Eu consigo”, “Continue” e “Fique firme”.
- *Xingar e gritar.* Ao realizar uma atividade que demande empenho e força, como erguer pesos, muitas pessoas xingam, gritam ou produzem ruídos. Uma pesquisa de Welch e Tschampl (2012) investigou essa ideia usando o procedimento de artes marciais conhecido como o *kiap*. Ele inicia na região baixa do abdome e sobe ao peito, saindo pela boca. Trata-se mais de um grito gutural alto, oriundo do fundo do organismo, que de um grito produzido pelas cordas vocais e a garganta. Os resultados revelaram que o grupo que utilizou essa técnica (que incluiu atletas novatos e atletas experientes) mostrou um desempenho muito melhor numa tarefa para avaliar a força da pegada.
- *Escute música.* Música animada pode ser uma fonte de energia antes de uma competição, e muitos atletas escutam música com fones de ouvido antes de um jogo. Uma pesquisa de Bishop, Karageorghis e Loizou (2007) descobriu que os atletas, de forma cons-

Preleções de estímulo: uma perspectiva aplicada

Para um técnico de uma equipe esportiva, fazer um discurso pré-jogo ou na metade do tempo de jogo é uma forma de arte, tão delicada quanto desenhar ou estruturar um plano de jogo. Algumas vezes, menos é mais; noutras, não o é.

Knute Rockne provavelmente inventou a preleção de estímulo moderna com sua menção ao All-American George Gipp, que falecera vários anos antes, em decorrência de uma infecção. A Notre Dame estava para jogar contra o grande favorito Army, e Rockne falou para a sua equipe, "Um dia antes de morrer, George Gipp pediu-me para aguardar até que a situação parecesse sem esperanças, para então pedir para um time da Notre Dame que fosse e vencesse o Army para ele. É hoje o dia e o time é composto por vocês". A Notre Dame venceu por 12 a 6, "vencendo, então, um para o Gipper".

Hoje em dia, esse tipo de conversa assume todas as formas. Por exemplo, o técnico lendário Vince Lombardi chegou ao vestiário na metade do jogo, com o Green Bay perdendo para o Detroit por 21 a 3. Os jogadores temeram uma explosão emocional, mas tudo o que Lombardi falou foi: "Pessoal, somos os Green Bay Packers". O Green Bay venceu por 31 a 21. Urban Meyer, então técnico da Universidade da Flórida, sentiu que a equipe estava sem energia contra o Kentucky e fez com que os técnicos assistentes atirassem coisas no chão para estimular e ativar os jogadores. Anos atrás, John Unitas, zagueiro do Hall of Fame do Baltimore Colts, teria dito isso ao seu time, antes do começo de um jogo: "Falar é pouco." E saiu do vestiário.

Finalmente, Lou Holtz, técnico de sucesso em várias universidades importantes, apresenta algumas orientações para uma conversa exitosa antes de um jogo:

- Apresente um plano aos jogadores. Não basta dizer-lhes que você quer vencer. É preciso dar-lhes um esboço para a vitória.
- Faça com que os jogadores acreditem que podem vencer. Eles precisam de confiança, como qualquer um.
- Não minta. Assim que um técnico mente aos jogadores, perde o respeito.
- Seja autêntico. Os jogadores captam uma farsa.
- Use o humor. Você consegue aprender sobre a atitude de um time pela forma como os jogadores riem. Não crie uma situação de vida ou morte, já que isso pode tensionar os jogadores.

ciente, selecionavam músicas antes de competições para provocar estados emocionais variados, inclusive melhora do humor e aumento da ativação. Uma declaração de especialistas da British Association for Sport and Exercise Sciences (Karageorghis, Terry, Lane, Bishop e Priest, 2012) e uma revisão da literatura (Karageorghis e Priest, 2012) referentes à música e ao exercício descobriram as seguintes tendências:

- A música reduz percepções de esforço (classificações de esforço percebido a intensidades de exercícios de moderadas a baixas, em torno de 10%.
- Não parece ter importância se a música é escolhida pela pessoa ou pelo pesquisador.
- A música parece intensificar o afeto, independentemente da intensidade do exercício.

- *Faça mentalizações energizantes*. A mentalização é outra forma de gerar sentimentos e energia positivos (veja o Capítulo 13). Mentalizar é visualizar alguma coisa que seja energizante para você. Um velocista, por exemplo, pode imaginar um leopardo correndo velozmente por uma planície. Um nadador pode imaginar que se move na água como um tubarão.
- *Faça um treino pré-competição*. Um treino pré-competição costuma ocorrer 4 a 10 horas antes da competição. Quando se sentem um pouco letárgicos, não é raro que os atletas saiam para treinar e fazer alongamentos antes de um evento, para ajudar a ativá-los.

Até agora discutimos estratégias individuais para tornar os atletas mais energizados, mas, às vezes, o técnico precisa energizar um time inteiro. Este pode ser o caso se você estiver treinando um time muito mais fraco que acredita que seja impossível vencer. Duas das estratégias mais conhecidas para energizar uma equipe incluem estabelecimento de metas de desempenho individual ou de equipe (assunto abordado em mais detalhes no Capítulo 15) e uma conversa pré-competição. Estabelecer metas pode ajudar a manter alta a energia do time. Por exemplo, um time de futebol americano favorito pode estabelecer algumas metas de equipe (como manter a resistência abaixo da corrida de 70 jardas, manter a média de cinco jardas por condução e não permitir interceptações ao *quarterback*) para manter a intensidade, independentemente do escore do jogo. Preleções de estímulo são muito usadas em todas as épocas. A mais famosa talvez seja o discurso "Ganhem uma para o Gipper"*, de Knute Rockne, no intervalo de um jogo de futebol americano da Notre Dame. Muitos técnicos tentaram imitar esse discurso, mas o pensamento contemporâneo manifesta-se contra essa abordagem, já que algo do tipo sugere que todos os atletas necessitam ser mais energizados, o que não costuma ser o caso. Mas os técnicos ainda fazem isso. "Preleções de estímulo: uma perspectiva aplicada" traz algumas orientações para que se tenha sucesso numa conversa dessas antes do jogo.

* N. de T.: Gipper – apelido de George Gipp, atleta da Universidade de Notre Dame de 1917-1920, falecido aos 25 anos, que inspirou o discurso do técnico Knute Rockne.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Entenda como aumentar a autoconsciência de estados de ativação.**
O primeiro passo para controlar os níveis de ativação é os atletas se conscientizarem das situações, no esporte competitivo, causadoras de ansiedade e como eles respondem a esses eventos. Para isso, os atletas podem ser instruídos a rememorar seus melhores e piores desempenhos e, então, recordar seus sentimentos nessas ocasiões. Além disso, também ajuda usar uma lista de verificação para monitorar os sentimentos durante os treinos e as competições.
2. **Identifique técnicas de redução de ansiedade somática, cognitiva e multimodal.**
Inúmeras técnicas foram desenvolvidas para reduzir a ansiedade em situações esportivas e de exercício. As mais usadas para enfrentamento da ansiedade somática são o relaxamento progressivo, o controle da respiração e o *biofeedback*. As técnicas de redução de ansiedade cognitiva predominantes são a resposta de relaxamento e o treinamento autógeno. Dois pacotes de controle de ansiedade multimodal, que usam uma grande variedade de técnicas, são controle do estresse cognitivo-afetivo e treinamento de inoculação do estresse. Finalmente, a hipnose tem recebido cada vez mais atenção como técnica de redução da ansiedade, bem como um método para melhorar outras habilidades mentais.
3. **Identifique estratégias de enfrentamento para lidar com o estresse competitivo.**
As duas principais categorias de enfrentamento são o enfrentamento centrado no problema e enfrentamento centrado na emoção. As estratégias de enfrentamento centrado no problema, tais como estabelecimento de metas ou controle do tempo, buscam alterar ou lidar com o problema causador do estresse. O enfrentamento centrado na emoção é a regulação das reações emocionais ao problema causador do estresse. Ter uma série de estratégias de enfrentamento permite que os atletas lidem realmente com eventos imprevistos em uma competição.
4. **Descreva sugestões de relaxamento local para reduzir a ansiedade.**
Além de diversas técnicas bem desenvolvidas e cuidadosamente estruturadas, técnicas específicas à ocasião podem ajudar os participantes de esportes e exercícios a lidarem com os sentimentos de ansiedade. Essas técnicas específicas geralmente levam o participante a lembrar que está lá para se divertir e desfrutar a experiência.
5. **Entenda a hipótese de correspondência.**
A hipótese de correspondência estabelece que as técnicas de controle da ansiedade devem corresponder ao problema de ansiedade específico. Ou seja, a ansiedade cognitiva deve ser tratada com o relaxamento mental, e a ansiedade somática, com o relaxamento físico.
6. **Identifique técnicas para aumentar a ativação para a competição.**
Às vezes, os níveis de energia precisam ser aumentados. Respiração aumentada, mentalização, música, autoafirmações positivas e simplesmente atuar com energia podem ajudar a aumentar a ativação. A capacidade de regular seu nível de ativação é, na verdade, uma habilidade. Para aperfeiçoá-la, você precisa praticar sistematicamente técnicas de regulação da ativação, integrando-as às sessões regulares de treinamento físico sempre que possível.

TERMOS-CHAVE

relaxamento progressivo
controle da respiração
biofeedback
resposta de relaxamento
treinamento autógeno
treinamento do controle cognitivo-afetivo do estresse (TCE)
treinamento de inoculação do estresse (TIE)
hipnose
hipótese de correspondência
enfrentamento
enfrentamento centrado no problema
enfrentamento centrado na emoção

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Discuta os três princípios básicos do relaxamento progressivo e dê algumas instruções gerais para o uso dessa técnica.
2. Descreva os quatro elementos da resposta de relaxamento e como usá-la.
3. Como funciona o *biofeedback*? Dê um exemplo de seu uso no trabalho com atletas.
4. Discuta as quatro fases do controle cognitivo-afetivo do estresse, comparando e diferenciando a estruturação cognitiva e o treinamento autoinstrutivo.

5. Descreva e dê exemplos diferentes de enfrentamento centrado no problema e de enfrentamento centrado na emoção. Sob que circunstâncias cada tipo de enfrentamento costuma ser usado?
6. Descreva cinco diferentes estratégias de enfrentamento que atletas olímpicos de elite usaram nos estudos de Gould e colaboradores.
7. Discuta três estratégias para redução de ansiedade e tensão em locais específicos.
8. Discuta o conhecimento atual dos efeitos da hipnose no desempenho esportivo.
9. Descreva três estratégias de enfrentamento de diferentes emoções no esporte.
10. Discuta como o procedimento de relaxamento da dessensibilização sistemática funciona e traga um exemplo prático.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você está se aprontando para jogar a final do campeonato e terminar sua temporada de voleibol em duas semanas. Sabe que alguns de seus jogadores ficarão tensos e ansiosos, especialmente porque é a primeira vez que o time chegou a uma final. Mas há alguns jogadores que se mostram sempre lentos e parecem letárgicos no início dos jogos. Que tipos de técnicas e estratégias você empregaria para preparar seus jogadores para esse jogo?
2. Relembre uma ocasião em que você ficou realmente ansioso antes de uma competição e em que a ansiedade teve um efeito negativo sobre o seu desempenho. Agora você sabe bastante sobre técnicas de relaxamento e de controle do estresse e conhece várias estratégias específicas de enfrentamento. Se estivesse na mesma situação novamente, o que faria (e por que) para se preparar para enfrentar com mais eficiência a ansiedade excessiva?

13

Mentalização

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir mentalização
2. Discutir a eficácia da mentalização para melhorar o desempenho no esporte
3. Discutir onde, quando, por que e o que da mentalização por atletas
4. Discutir os fatores que influenciam a eficácia da mentalização
5. Descrever como a mentalização funciona
6. Discutir os usos da mentalização
7. Explicar como desenvolver um programa de treinamento de mentalização
8. Explicar quando usar a mentalização

Há muitos anos, atletas praticam mentalmente suas habilidades motoras. Na verdade, o treinamento mental – assim chamado para diferenciar do treinamento físico – tem uma longa tradição na psicologia do esporte e do exercício, e a grande quantidade de bibliografia sobre o assunto foi revisada em vários momentos (veja Cumming e Williams, 2012; Richardson, 1967a, b; Weinberg, 1981, 2008). Nas duas décadas passadas, esse foco geral no treino mental deu lugar ao estudo sistemático dos possíveis usos e da eficácia da mentalização em contextos esportivos e de exercício. A citação a seguir por um dos maiores jogadores de golfe de todos os tempos, Jack Nicklaus (1974, p. 19), demonstra o uso que ele fazia da mentalização:

> **Antes de cada tacada, vejo um filme dentro da minha cabeça. Eis o que vejo. Primeiro, vejo a bola onde quero que ela chegue, bela e branca colocada sobre o gramado brilhante. Então, vejo-a indo para lá; vejo seu caminho, a trajetória e até seu comportamento na aterrissagem. Na cena seguinte, estou executando o tipo de movimento que transformará a imagem anterior em realidade. Esses filmes interiores são fundamentais para minha concentração e minha abordagem positiva a cada tacada.**

Nicklaus, está claro, acredita que ensaiar as tacadas mentalmente antes da jogada real é fundamental para seu sucesso. Segundo ele, o segredo de uma boa tacada no golfe é 10% o movimento da tacada (*swing)*, 40% de atitude e planejamento e 50% do quadro mental de como o movimento deve ocorrer. Nas décadas de 1980 e 1990, o ganhador de várias medalhas de ouro Greg Louganis falou repetidamente de seu uso de mentalização antes de realizar qualquer um de seus saltos. Imaginar o mergulho perfeito ajudava-o a desenvolver a confiança e a preparar-se para fazer mudanças mínimas no mergulho, de acordo com a posição do corpo durante as várias fases. A citação a seguir, de Michael Phelps, 18 vezes medalha de ouro e 22 vezes medalhista olímpico, também salienta a importância da mentalização:

> **Antes das eliminatórias olímpicas, eu mentalizava muito. E acho que foi útil para sentir o que ocorreria quando chegasse lá.**

Nicklaus, Louganis e Phelps são apenas alguns dentre tantos atletas que, durante certo tempo, usaram a mentalização para fomentar o desempenho. Embora os atletas, é claro, usem a mentalização por conta própria, por vezes os técnicos também entendem sua importância para melhorar o desempenho. Isso é visto na citação do famoso técnico de futebol Sir Alex Ferguson, ex-administrador do Manchester United:

> **Eu estava sempre tentando adicionar a mentalização a meu treinamento, salientando a necessidade de os jogadores terem um quadro mental, visualizando como poderiam causar um impacto criativo no padrão do jogo sempre em alteração. (Ferguson e McIlvaney, 2000, p. 151)**

À medida que se acumulam evidências científicas em apoio à eficácia da mentalização em ambientes esportivos e de exercício, muito mais atletas e praticantes de exercícios começam a usar mentalizações, não ape-

nas para melhorar seus desempenhos, mas também para tornar mais prazerosas suas experiências no contexto, esportivo e de exercício. Neste capítulo, discutimos os vários usos da mentalização nesses contextos, bem como os fatores que a tornam mais efetiva. Muitas pessoas interpretam o termo erroneamente; portanto, comecemos definindo mentalização.

O que é mentalização

Você provavelmente já ouviu diferentes termos que descrevem a preparação mental de um atleta para competição, incluindo *visualização*, *ensaio mental*, *ensaio simbólico*, *treino encoberto, mentalização* e *treino mental*. Esses termos se referem à criação ou recriação de uma experiência na mente. O processo consiste em recuperar da memória fragmentos de informação armazenados de experiências passadas e moldá-los em imagens significativas. Esses fragmentos são, basicamente, um produto de nossa memória, vividos internamente pela recordação e reconstrução de eventos anteriores. A **mentalização** é, na verdade, uma forma de simulação. É semelhante a uma experiência sensorial real (tal como ver, sentir, ouvir), mas toda ela ocorre na mente.

PONTO-CHAVE Com o uso da mentalização você pode recriar experiências positivas anteriores ou imaginar novos eventos a fim de se preparar mentalmente para a atuação.

Todos usamos a imaginação para recriar experiências. Você já observou o movimento de tacada de um grande jogador de golfe, tentando copiá-lo? Nunca revisou mentalmente os passos e a música de um exercício de ginástica aeróbica antes de ir para a aula? Somos capazes de realizar essas coisas porque podemos lembrar eventos e recriar imagens e sentimentos a partir deles. Também podemos imaginar (“enxergar”) eventos que ainda não ocorreram. Por exemplo, uma atleta que esteja se reabilitando de uma luxação do ombro pode se imaginar levantando o braço acima da cabeça, embora ainda não seja capaz disso. Muitos jogadores de futebol se imaginam no gramado realizando algumas jogadas como passes ou chutes a gol. Similarmente, muitos *quarterbacks* do futebol americano assistem a filmes da defesa que enfrentarão e, então, pela mentalização, veem-se usando certas jogadas e estratégias para vencer formações defensivas específicas. A grande tenista Chris Evert ensaiava cuidadosamente cada detalhe de uma partida, incluindo o estilo, a estratégia e a escolha de saques da adversária. Eis como ela descreveu o uso de mentalização para se preparar para uma partida de tênis:

> **Antes de jogar uma partida, tento ensaiar com cuidado o que provavelmente vai acontecer e como reagirei em certas situações. Visualizo-me jogando pontos específicos com base no estilo de jogo de minha adversária. Vejo-me fazendo jogadas incisivas, longas, a partir da linha de fundo, e chegando à rede se a resposta for fraca. Isso ajuda a me preparar mentalmente para uma partida, e sinto como se já tivesse jogado a partida, mesmo antes de entrar na quadra. (Tarshis, 1977)**

Tim Dominick/The State/MCT/Photoshot

Mentalizar pode ser útil aos atletas que se preparam para situações difíceis, de modo que fiquem prontos para lidar com uma variedade de circunstâncias durante uma competição.

A mentalização pode, e deve, envolver o máximo de sentidos possível. Mesmo quando é identificada como "visualização", os sentidos cinestésico, auditivo, tátil e olfativo são potencialmente importantes. O **sentido cinestésico** é particularmente útil para melhorar o desempenho esportivo (MacIntyre e Moran, 2010; Moran e MacIntyre, 1998), porque envolve a sensação de nosso corpo à medida que ele se movimenta em diferentes posições. Usar mais de um sentido ajuda a criar imagens mais nítidas, o que torna a experiência mais real. Conforme palavras de Tiger Woods: "Você precisa ver as tacadas e senti-las nas mãos."

Examinemos como você pode usar vários sentidos como batedor de beisebol. Primeiro, usa a **visão** para observar a bola, enquanto o lançador a lança e ela vem em sua direção. Usa a cinestesia para saber onde está o taco e transferir seu peso na hora certa para aumentar a força. Usa a **audição** a fim de ouvir o som do taco batendo na bola. Pode também usar o **tato** para observar a sensação do taco em suas mãos. Finalmente, pode usar o **olfato** para sentir o cheiro da grama recém-cortada.

Além de usar os sentidos, também é importante aprender a associar vários estados emocionais ou humores a suas experiências mentalizadas. Recriar emoções (como ansiedade, raiva, alegria ou dor) ou pensamentos (como confiança e concentração) pela mentalização pode ajudar a controlar estados emocionais. Num estudo de caso, um jogador de hóquei tinha dificuldade em lidar com a arbitragem contra ele. Ficava irritado, perdia a tranquilidade e não se concentrava na tarefa. O jogador foi instruído a visualizar a si mesmo recebendo o que percebia ser algo contra ele, para então usar as palavras indicadoras "olho no gelo" a fim de permanecer concentrado no disco. De modo semelhante, uma praticante de ginástica aeróbica pode pensar negativamente e perder a confiança se tiver problemas para lembrar determinada rotina. Mas, com a mentalização, ela pode ensaiar mentalmente a série e fazer comentários instrutivos positivos para si mesma se cometer algum erro.

Numa revisão completa da literatura, Cumming e Williams (2012) identificaram cinco características principais do processo de mentalização:

- *Modalidade*. Os sentidos usados na mentalização – auditivo, visual, táctil, olfativo e cinestésico.
- *Perspectiva*. A perspectiva visual assumida – primeira pessoa (interna) ou terceira pessoa (externa).
- *Ângulo*. O ângulo visual ao mentalizar a partir de uma perspectiva externa – acima, atrás, de frente ou de lado.
- *Agência*. O autor ou o agente do comportamento imaginado – aquele que mentaliza ou outra pessoa.
- *Deliberação*. O quanto a mentalização é deliberada ou espontânea (ou seja, desencadeada).

Evidência de efetividade da mentalização

Para determinar se a mentalização realmente melhora o desempenho, os psicólogos do esporte analisaram três tipos diferentes de evidências: relatos empíricos, estudo de casos e experiências científicas. Os **relatos empíricos**, ou relatos pessoais de ocorrências isoladas, são inúmeros; os comentários de Jack Nicklaus, Michael Phelps e Chris Evert são exemplos. Muitos de nossos melhores atletas e técnicos incluem a mentalização nos regimes diários de treinamento, e cada vez mais atletas relatam o uso da mentalização para ajudar na recuperação de lesões. Um estudo feito no Centro Olímpico de Treinamento dos Estados Unidos (Murphy, Jowdy e Durtschi, 1990) revelou que 100% dos consultores de psicologia do esporte e 90% dos atletas olímpicos usavam alguma forma de mentalização, sendo que 97% desses atletas acreditavam que ela ajudava seu desempenho. Além disso, 94% dos técnicos de atletas olímpicos usavam a mentalização durante as sessões de treinamento, e 20% empregavam-na em todas as sessões de treinamento. Orlick e Partington (1988) relataram que 99% dos atletas olímpicos canadenses usavam a mentalização. Esses percentuais continuam bastante constantes ao longo dos anos.

Embora a comprovação mais interessante da eficácia da mentalização provenha de relatos empíricos, estes são os menos científicos. Uma abordagem mais científica é o uso de **estudos de caso**, em que o pesquisador observa, monitora e registra minuciosamente o comportamento de um indivíduo durante certo período. Alguns estudos de caso demonstraram a eficácia da mentalização, tal como o estudo de um jogador de futebol americano (Jordet, 2005; Titley, 1976). Um estudo de Wakefield e Smith (2011) examinou o efeito da mentalização num desempenho de força. Mais recentemente, pesquisadores usaram **estudos de caso basais múltiplos** (isto é, estudos de apenas algumas pessoas por longo período, com avaliações múltiplas, documentando mudanças no comportamento e no desempenho) e encontraram efeitos positivos da mentalização na melhora do desempenho e noutras variáveis psicológicas, como confiança e enfrentamento da ansiedade (Evans, Jones e Mullen, 2004; Post, Muncie e Simpson, 2012). Muitos outros estudos tiveram como foco os **pacotes de intervenção psicológica**, abordagens que utilizam diversas intervenções psicológicas (como diálogo interior, relaxamento, treinamento da concentração) com a mentalização. Por exemplo, Suinn (1993) utilizou uma técnica conhecida como ensaio de comportamento visual-motor (ECVM), que combina relaxamento e mentalização. Uma pesquisa com esquiadores que utilizavam ECVM revelou aumen-

tos na atividade neuromuscular dos músculos usados para esquiar; aumentos similares no desempenho ocorreram com lutadores de caratê que usaram o ECVM (Seabourne, Weinberg, Jackson e Suinn, 1985). Outros estudos que utilizaram a mentalização como parte de um pacote de intervenções psicológicas demonstraram resultados de desempenho positivos com jogadores de golfe, basquetebol, triatletas, patinadores artísticos, nadadores e tenistas, embora as melhorias não pudessem ser atribuídas apenas à mentalização (Thelwell, Greenlees e Weston, 2010; Weinberg e Williams, 2001). Finalmente, pesquisas qualitativas (veja Hanton e Jones, 1999b; MacIntyre e Moran, 2007; Munroe, Giacobbi, Hall e Weinberg, 2000; Thelwell e Greenlees 2001) também revelaram a relação positiva entre mentalização e desempenho.

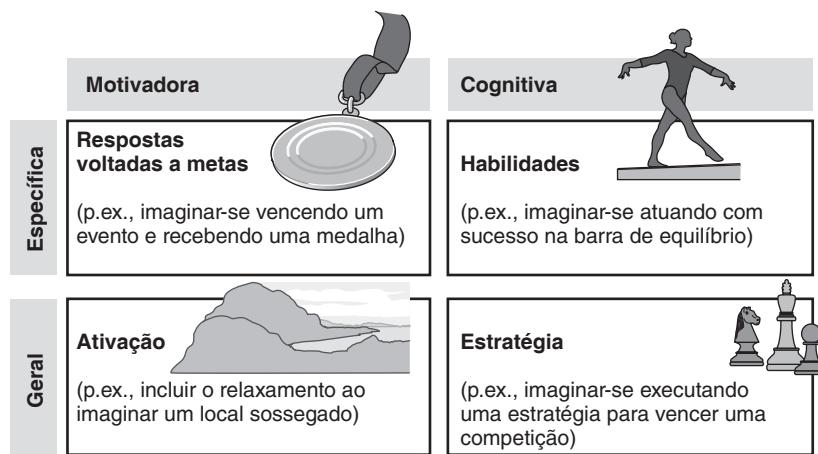
As evidências de **experiências científicas** em apoio à mentalização impressionam e demonstram claramente seu valor no aprendizado e desempenho de habilidades motoras (Feltz e Landers, 1983; Martin, Moritz, e Hall, 1999; Morris, Spittle e Perry, 2004; Murphy, Nordin e Cummings, 2008; Weinberg, 2008). Esses estudos foram realizados em diferentes níveis de capacidade e em muitos esportes, como basquetebol, futebol americano, remo, corrida, natação, caratê, esqui de montanha e de trilha, voleibol, tênis e golfe.

Mentalização no esporte: onde, quando, por que e o que

Sabemos agora, por meio de pesquisas, que a mentalização pode melhorar o desempenho. Mas achados recentes, especialmente com o Questionário de Mentalização do Esporte (Hall, Mack, Pavio e Hausenblas, 1998), também revelaram alguns detalhes do uso da mentalização que podem ajudar os profissionais da área a planejar programas de treinamento de mentalização (discutido posteriormente neste capítulo).

Onde os atletas mentalizam?

Grande parte das mentalizações ocorre nos treinos e nas competições com consistência, os atletas utilizam a mentalização mais frequentemente nas competições do que nos treinos (Munroe et al., 2000; Salmon, Hall e Haslam, 1994). Curiosamente, embora a maioria das pesquisas sobre mentalização tenha se concentrado em situações de treino (como usar a mentalização para facilitar o aprendizado), os atletas parecem usá-la mais para melhorar o desempenho (isto é, para as verdadeiras competições), sobretudo no período pré-competição. Portanto, talvez o ideal seja os técnicos se concentrarem mais em ensinar aos atletas o uso adequado da mentalização durante os treinos, de modo que eles possam transferir essa experiência para a competição e também praticar o uso correto da mentalização por conta própria.

Quando os atletas mentalizam?

Pesquisas revelaram (ver Hall, 2001, para uma revisão) que os atletas empregam mentalização antes, durante e após o treino; fora do treino (em casa, na escola e no trabalho); e antes, durante e depois de competições. Alguns estudos indicaram que os atletas até mesmo a utilizam com mais frequência fora dos treinos. Curiosamente, eles relatam usar mais mentalização antes das competições do que durante ou após as competições, enquanto o uso de mentalização é mais frequente durante os treinos que antes ou depois deles. Após treinos e competições, a mentalização parece ser subutilizada. Isso é lamentável, porque imagens nítidas de desempenho devem estar frescas na mente dos atletas após o treino – o que facilitaria a eficácia da mentalização logo após um treinamento ou uma atuação.

Sugeriu-se que os atletas empreguem a mentalização quando lesionados. Entretanto, pesquisas revelaram que ela ainda é mais usada durante a competição e o treino do que durante a reabilitação. Quando a mentalização é usada para recuperação de lesões, o foco tende a recair na motivação para recuperar-se e em ensaios de exercícios de reabilitação. Maior ênfase deveria ser dada na mentalização durante a recuperação de lesões, já que foram identificados diversos benefícios (inclusive cura mais rápida).

Por que os atletas mentalizam?

Ao tentarmos determinar por que atletas e praticantes de exercícios usam a mentalização, temos de diferenciar conteúdo de função. Conteúdo é o que a pessoa mentaliza (tal como sentir os músculos relaxados após um treino puxado), enquanto a função é o motivo pelo qual a pessoa mentaliza (tal como para sentir-se relaxada). Portanto, ao discutirmos por que os indivíduos mentalizam, nosso foco é a função. Assim, Pavio (1985) fez uma distinção entre duas funções da mentalização: motivadora e cognitiva. Ele sugeriu que a mentalização desempenha papéis cognitivos e motivadores na mediação do comportamento, com cada um capaz de ser orientado para objetivos comportamentais gerais ou específicos (Figura 13.1).

No aspecto motivador específico (ME), as pessoas podem usar a mentalização para visualizar objetivos específicos e comportamentos orientados ao objetivo, tais como vencer determinado torneio ou ser elogiado por bom desempenho. Na verdade, a mentalização pode aju-

FIGURA 13.1 Funções cognitivas e motivadoras da mentalização.
Adaptada, com permissão, de A. Pavio, 1985, "Cognitive and motivational functions of imagery in human perfomance," *Canadian Journal of Applied Sport Sciences* 10: 222-228.

dar o indivíduo a estabelecer metas específicas e, então, dedicar-se ao treinamento para atingi-las (Martin, Moritz e Hall, 1999). Testes empíricos determinaram que a mentalização geral motivadora deve ser classificada em motivadora geral – de domínio (MG-D) e motivadora geral – de ativação (MG-A). Mentalizar um bom desempenho para manter a confiança é um exemplo de MG-D, e alcançar positividade e foco foram identificados como um possível resultado de mentalização MG-D. Mattie e Muntoe-Chandler (2012) verificaram que a mentalização MG-D era um elemento de previsão sólido e consistente de força mental. Usar a mentalização para "levantar o ânimo e aumentar a ativação" (Caudill, Weinberg e Jackson, 1983; Munroe et al., 2000) é um exemplo de MG-A, assim como empregá-la para ajudar a obter relaxamento e controle (Page, Sime e Nordell, 1999). Ao pesquisar a eficácia desses tipos diferentes de mentalização motivacional, Nordin e Cumming (2008) descobriram que a mentalização ME funcionava melhor auxiliando os atletas a manter a confiança e a permanecer concentrados. Todos os três tipos de mentalização motivacional, porém, funcionaram para intensificar a motivação, sendo que a MG-A e a MG-D foram eficientes na regulação da ativação (como para levantar o ânimo e acalmar).

A mentalização cognitivo-específica (CE) concentra-se no desempenho de habilidades motoras específicas, ao passo que a mentalização cognitivo-geral (CG) refere-se a ensaio de planos de partidas inteiras, estratégias de jogo e rotinas inerentes aos eventos competitivos. Na mesma linha, uma pesquisa (Nordin e Cumming, 2008) revelou que a mentalização CE foi classificada como mais eficaz na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, execução de habilidades e melhoria do desempenho. A mentalização CG foi classificada como mais eficiente na aprendizagem e desenvolvimento de estratégias, bem como em sua aplicação. Deve-se notar que esse treinamento mental deve suplementar e complementar o treinamento físico, e não o substituir.

Um estudo interessante de Short e Short (2005) demonstrou que a função de mentalização pode depender de cada atleta, ou seja, diferentes atletas veem a mesma imagem de forma diferente. Portanto, ao desenvolver um roteiro de mentalização, assegure-se de que o atleta entenda a função como facilitadora. Por exemplo, um atleta pode perceber a imagem de um ganhador de medalha de ouro olímpica mais como ameaçadora do que motivadora, porque se sente pressionado a ganhar uma medalha.

O que os atletas mentalizam?

Vários pesquisadores (veja Munroe et al., 2000) estudaram exatamente o que e como os indivíduos mentalizam. Os resultados referem-se a quatro aspectos de mentalização: imagens do ambiente no qual o atleta compete, o caráter positivo ou negativo das imagens, os tipos de mentalização (visual, cinestésica, auditiva e olfativa) e a perspectiva (interna *versus* externa) que o atleta adota ao criar a mentalização.

Ambiente

Não surpreende que os atletas relatem a mentalização de ambientes competitivos (como local, espectadores). Fazem isso com mais frequência quando usam a mentalização para se prepararem para um evento, porque imaginar o ambiente da competição pode aumentar a nitidez da imagem e torná-la mais real. Um corredor da modalidade *cross-country* ilustra bem esse tipo de mentalização:

> **Penso em todo o percurso à noite... antes de ir dormir, fico lá... e simplesmente imagino, do início ao fim, cada parte do percurso e onde ficam as subidas e as descidas.**

Natureza da mentalização

A maioria das pesquisas classifica a mentalização como positiva ou negativa. Imagens positivas são mais relatadas durante os treinos e antes das competições. Por exemplo, um atleta relatou sua mentalização da seguinte forma:

> **Durante os treinos, fico pensando em lugares bonitos e coisas boas. Isso esvazia a mente. Então, passa-se meia hora de treino.**

Imagens negativas foram mais relatadas durante as competições, como nesse exemplo:

> **Às vezes, me imagino dando uma péssima tacada no golfe. E, adivinhe, geralmente acabo dando uma péssima tacada.**

Embora o foco da pesquisa de mentalização seja a geração de imagens positivas, às vezes a mentalização (especialmente de imagens negativas) pode ter um efeito contrário no desempenho. Quando questionados diretamente, 35% dos atletas, 25% dos técnicos e 87% dos psicólogos do esporte conseguiram apontar exemplos em que a mentalização inibiu o desempenho. As seguintes situações devem ser monitoradas com cuidado, porque podem contribuir para resultados adversos do uso da mentalização (Murphy et al., 2008; Murphy e Martin, 2002):

- Mentalização que cria muita ansiedade.
- Mentalização que direciona a atenção a fatores irrelevantes.
- Mentalização que não é controlável, levando o participante a mentalizar falhas ou erros.
- Mentalização que deixa o atleta excessivamente confiante e "convencido".

Muitas vezes dizemos a nós mesmos para não fazermos alguma coisa. Mas será que isso tem um efeito positivo ou negativo? Beilock, Afremow, Rabe e Carr (2001) pesquisaram a noção de mentalização supressora (tentar evitar determinado erro, como em "Não imagine uma dupla falta."). Os resultados revelaram que a precisão de um grupo que usou mentalização positiva melhorou, independentemente da frequência da mentalização. Entretanto, para o grupo de supressão de imagem (os participantes foram instruídos a não imaginar que davam uma tacada curta demais e, então, a não imaginar que davam uma tacada longa demais), a precisão melhorou quando mentalizaram antes de cada terceira tacada, mas diminuiu quando mentalizaram antes de cada tacada. Mesmo a substituição dessa imagem negativa por uma positiva não ajudou o desempenho. Esses resultados são coerentes com uma pesquisa feita por Ramsey, Cumming e Edwards (2008), que descobriu que uma imagem supressora (não pensar em acertar a bola na parte com areia, próxima ao gramado) produziu desempenho significativamente pior ao dar a tacada que uma imagem de facilitação (ver-se acertando a tacada). Os pesquisadores defenderam que simplesmente mencionar a parte com areia aumentara a percepção dos jogadores em relação a ela, o que, por sua vez, afetou sua concentração. Isso reforça a ideia de que dizer a si mesmo para não imaginar alguma coisa que você não quer fazer, na verdade, aumentará a probabilidade de imaginá-la, prejudicando, assim, o desempenho real.

Uma pesquisa realizada por Cumming, Nordin, Horton e Reynolds (2006) tentou entender como a mentalização positiva ou negativa, combinada com o diálogo interior, afetava o desempenho. Os pesquisadores descobriram que os participantes na condição de mentalização facilitadora e diálogo interior facilitador melhoraram o desempenho, ao passo que os participantes na condição de mentalização debilitante e diálogo interior debilitante pioraram o desempenho. Pesquisas futuras precisam determinar as combinações exatas que produzem o melhor desempenho.

Finalmente, Post e Wrisberg (2012) realizaram uma investigação qualitativa por meio de entrevistas das experiências de ginastas com a mentalização. Vários temas foram consistentes. Os ginastas conversaram sobre manipulação da velocidade de sua mentalização, como corrigiam sua mentalização inadvertida negativa ou de fracasso, a natureza multissensorial de suas imagens, o uso de proposições de resposta e estímulo (posteriormente explicadas neste capítulo), a forma como a mentalização os preparava mentalmente antes de uma competição e como incorporavam movimentos corporais à mentalização. Vale ressaltar que alguns ginastas relataram o uso da mentalização durante os movimentos reais, descrevendo a experiência de "imagem instantânea" de uma habilidade que estavam para realizar. Os ginastas ainda usavam a mentalização na preparação de uma troca de foco para o componente seguinte de uma rotina.

Tipo de mentalização

Pesquisadores constataram que os atletas descrevem quatro tipos de mentalização (visual, cinestésica, auditiva e olfativa) e que usam a mentalização visual e cinestésica com mais assiduidade. Isso não significa, porém, que os aspectos auditivos e olfativos da mentalização não sejam importantes. Por exemplo, um jogador

Um atleta pode utilizar a mentalização para visualizar o contexto competitivo antes do evento. Visualizá-lo pode deixar mais real a mentalização.

de tênis profissional comentou assim a importância da mentalização auditiva:

> **Se você está realmente mentalizando alguma coisa, deve, então, ter consciência dos sons, porque bolas diferentes têm sons diferentes. As bolas têm um som diferente quando se faz um *slice* do que quando se faz um *topspin*. O som pode ser realmente importante, porque se você imaginar que tipo de som a bola faz quando se faz um *slice* de esquerda, será um som diferente de um *topspin*. Isso fica gravado na sua mente.**

Farahat, Ille e Thon (2004) compararam a eficácia de aprender uma nova tarefa usando informação visual (isto é, assistindo a um vídeo) com a eficácia de aprender via conscientização cinestésica (isto é, sentir onde seu braço estava no espaço ao realizar o movimento com os olhos vendados). Os resultados revelaram que o grupo de mentalização visual atuou significativamente melhor do que o grupo de mentalização cinestésica, embora ambos os grupos de mentalização tenham atuado melhor do que o grupo-controle. A melhor maneira de proceder (se possível) é combinar informações visuais e cinestésicas em habilidades de mentalização para aumentar o desempenho o máximo possível.

Perspectiva da mentalização

Os atletas costumam adotar uma perspectiva interna ou externa para visualizarem suas mentalizações (Mahoney e Avener, 1977). A perspectiva utilizada depende do atleta e da situação. Examinaremos brevemente cada uma.

A **mentalização interna** consiste em mentalizar a execução de uma habilidade a partir do seu próprio ponto de vista. Como se houvesse uma câmera sobre a cabeça, você vê apenas o que veria se realmente executasse determinada habilidade. Como um arremessador no *softbol*, por exemplo, veria o rebatedor em sua posição, o árbitro, a bola em sua luva e o alvo do receptor, mas não a base intermediária, o homem da segunda base, ou qualquer outra coisa fora de sua área normal de visão. Visto que a mentalização interna tem origem numa perspectiva de primeira pessoa, as imagens enfatizam a sensação do movimento. Como arremessador no *softbol*, você sentiria os dedos agarrando a bola, o alongamento do braço no movimento para trás, o deslocamento do peso e, finalmente, a extensão do braço ao lançar a bola.

Ao usar **mentalização externa**, você se vê do ponto de vista de um observador externo. É como se estivesse assistindo a você mesmo em um filme. Por exemplo, se um arremessador no beisebol se imaginasse arremessando de uma perspectiva externa, veria não apenas o rebatedor, o receptor e o árbitro, mas também todos os outros jogadores. Há pouca ênfase na sensação cinestésica do movimento, porque o arremessador está simplesmente assistindo à própria atuação.

Estudos iniciais sugeriram que atletas de elite prefeririam uma perspectiva interna, mas outra pesquisa não confirmou isso (ver Hall, 2001, que traz uma revisão).

Em relação a resultados de desempenho, poucas diferenças confiáveis foram estabelecidas entre mentalização externa e interna. Além disso, foi praticamente impossível caracterizar os participantes como mentalizadores estritamente internos ou externos, porque as imagens das pessoas variaram consideravelmente, tanto dentro de cada uma quanto entre elas (Epstein, 1980; Mumford e Hall, 1985). Na verdade, a maioria dos atletas olímpicos avaliados por Murphy, Fleck, Dudley e Callister (1990) indicou uso da mentalização interna e externa.

Hardy e colaboradores (Hardy, 1997; Hardy e Callow, 1999; White e Hardy, 1995) afirmaram que diferenças de tarefa podem influenciar o uso de cada perspectiva. Propuseram que a mentalização externa tem efeitos superiores na aquisição e no desempenho de habilidades que dependem muito da forma para a execução bem-sucedida, enquanto a perspectiva interna é considerada superior para a aquisição e o desempenho de tarefas que dependem muito da percepção e da antecipação para o sucesso de sua execução. Hardy e colaboradores fornecem alguns dados preliminares em apoio a suas afirmações sobre tarefas baseadas na forma, tais como ginástica, caratê e alpinismo (Hardy e Callow, 1999), embora outros dados sugiram que a perspectiva da mentalização não fez diferença em relação ao tipo de tarefa realizada (Cumming e Ste-Marie, 2001).

Numa observação final, a variação de tarefas ao longo do *continuum* de esportes abertos (com pressão de tempo e ambiente variável, tal como o basquetebol) e fechados (sem pressão de tempo, ambiente estável, tal como o golfe) pode ser influenciada por mentalização interna e externa (Munroe-Chandler e Morris, 2011). Por exemplo, uma pesquisa de Spittle e Morris (2007) indicou que a mentalização interna poderia ser mais benéfica para tarefas fechadas, e a mentalização externa, para tarefas abertas. Obviamente, mais pesquisas são necessárias para esclarecer essa questão espinhosa.

Ainda que as pesquisas sejam um tanto inconclusivas, uma revisão dessa literatura mostrou que a mentalização interna produziu mais atividade elétrica nos músculos envolvidos na atividade mentalizada do que a mentalização externa (Hale, 1994). A mentalização interna parece facilitar a produção da sensação cinestésica, a sensação do movimento e as habilidades aproximadas de desempenho reais.

Em resumo, muitas pessoas alternam entre a mentalização interna e a externa. Conforme relatou uma ginasta rítmica olímpica: "Às vezes, você vê tudo do ponto de vista de uma câmera, mas, na maior parte do tempo, vejo de dentro para fora, porque é como vai acontecer na competição" (Orlick e Partington, 1988, p. 114). O importante parece ser a obtenção de uma imagem boa e controlável, independentemente de ser de uma perspectiva interna ou externa.

Fatores que influenciam a eficácia da mentalização

Vários fatores parecem determinar o quanto a mentalização pode melhorar o desempenho. Tenha-os sempre em mente se quiser aumentar a eficácia da mentalização.

- *Natureza da tarefa*. Anos de pesquisa indicam que as tarefas que envolvem principalmente componentes cognitivos, tais como tomada de decisão e percepção, apresentam os maiores benefícios positivos de ensaio de mentalização (Feltz e Landers, 1983). O praticante da mentalização consegue pensar no que fazer e como vencer as barreiras potenciais, além de ser capaz de ensaiar as regularidades temporais e espaciais de uma habilidade. Por exemplo, para tomar a decisão certa de fazer um contra-ataque, um armador no basquetebol pode mentalizar um movimento e observar as posições alternadas dos defensores e dos atacantes. Observe, porém, que a mentalização se mostra eficiente em várias tarefas, não somente nas que envolvem, em grande parte, componentes cognitivos e de tomada de decisão. Pesquisas em tarefas isoladas ou em série (como aquelas do golfe) e tarefas contínuas (como aquelas da natação) mostram efeitos positivos da mentalização.
- *Nível de habilidade do praticante.* Evidências experimentais mostram que a mentalização ajuda significativamente o desempenho tanto de atletas iniciantes como de atletas experientes, embora os efeitos sejam um pouco mais fortes para os últimos (Hall, 2001). Além disso, atletas com mais experiência parecem usar a mentalização com maior assiduidade (Arvinen-Barrow, Weigand e Thomas, 2007; Gregg e Hall, 2006). Mentalizar pode ajudar os atletas iniciantes a aprenderem elementos cognitivos relevantes ao desempenho bem-sucedido da habilidade. Por exemplo, depois de demonstrar um saque no voleibol, por exemplo, uma professora de educação física pode pedir que os alunos se imaginem executando o saque. Para atletas experientes, a mentalização parece ajudar a aperfeiçoar habilidades e prepará-los para tomar decisões e fazer ajustes perceptivos rapidamente.

PONTO-CHAVE A natureza da tarefa e o nível de habilidade do realizador influenciam o grau com que a mentalização melhorará o desempenho. Atletas iniciantes e atletas altamente qualificados que usam mentalização em tarefas cognitivas apresentam os efeitos mais positivos.

- *Capacidade de mentalização.* Provavelmente o fator mais importante que influencia a eficácia da mentalização seja a capacidade da pessoa de fazer uso dela. Uma pesquisa indicou que a mentalização é mais eficiente quando os indivíduos têm maior capacidade de imaginar (Issac, 1992). Exemplificando, Robin e colaboradores (2007) verificaram que a resposta ao saque no tênis (habilidade aberta) melhorava muito mais para jogadores com mais capacidade de mentalizar, na comparação com aqueles com menos capacidade de mentalizar. Uma boa capacidade de mentalização é definida, principalmente, em termos da nitidez e capacidade de controle das imagens. Além disso, Gregg, Hall, McGowan e Hall (2011) defendem que a mentalização deve ser avaliada de formas múltiplas, uma vez que possui usos múltiplos e assume múltiplas formas. Quanto melhores os atletas em determinada capacidade de usar a mentalização, mais usarão esse tipo de imagem. O uso da mentalização é uma habilidade; portanto, é com a prática que se pode melhorar a nitidez e a possibilidade de controle das próprias imagens (Rogersite, Hall e Buckholts, 1991; Wakefield e Smith, 2011). Concluindo, na literatura da psicologia geral, a mentalização foi pesquisada com foco nas diferenças entre populações clínicas e normais. MacIntyre, Moran, Collet e Guillot (2013) concordaram que a mentalização motora no esporte deve ser estudada com foco em atletas com elevada capacidade de mentalização. Isso pode ajudar muito o que compreendemos sobre o processo de mentalização.
- *Uso de mentalizações junto com treinamento físico.* A mentalização precisa ser acrescentada ao treinamento físico normal individual. Mentalizar, no entanto, não substitui o exercício físico. Uma combinação de treinamento físico e mental não é melhor do que o treinamento físico isolado se o componente mental roubar tempo do treinamento físico (Hird, Landers, Thomas e Horan, 1991). O treino mental, todavia, não melhora o desempenho mais do que ausência de treino. Um indivíduo lesionado, cansado ou que tenha treinado demais pode usar a mentalização como um substituto ao treinamento físico. Pode-se pensar na mentalização como um suplemento vitamínico para o treinamento físico – algo que dá às pessoas uma margem de melhora do desempenho (Vealey e Greenleaf, 2010).
- *Personalidade.* Características de personalidade são vistas como fundamentais no preparo psicológico. Assim, a personalidade pode influenciar a eficiência das habilidades psicológicas usadas por atletas (Hardy, Roberts, Thomas e Murphy, 2010). Embora algumas pesquisas tenham encontrado uma relação entre personalidade e outras habilidades psicológicas (como fixação de metas), a única pesquisa até agora centrada na personalidade e mentalização usou a variável de personalidade conhecida como narcisismo (Roberts, Callow, Hardy, Woodman e Thomas, 2010). Em geral, narcisismo costuma ser definido como "um padrão predominante de grandeza, necessidade de admiração e falta de empatia" (American Psychiatric Association, 2000, p. 714). Os resultados revelaram que os narcisistas que usaram a mentalização externa apresentaram aumentos maiores no desempenho do que aqueles que usaram a mentalização interna. Segundo a hipótese dos pesquisadores, a mentalização externa daria aos narcisistas o combustível ao foco em si mesmos, já que uma perspectiva externa permitiria que eles realmente se enxergassem em plena atuação. Sem dúvida, necessitamos de mais pesquisas que estudem a influência de outros traços de personalidade na eficiência da mentalização.

Como funciona a mentalização

De que modo o simples ato de pensar em saltar a barra mais alta, dar um saque perfeito no tênis, curar um braço lesionado ou acertar uma bola no buraco no golfe pode, realmente, ajudar o atleta a realizar esses feitos? Podemos gerar a partir da memória informações que são basicamente as mesmas de uma experiência real; em consequência, imaginar eventos pode ter um efeito sobre o sistema nervoso semelhante ao que a experiência real ou verdadeira teria. Conforme Marks (1977): "Estímulos imaginados e estímulos perceptivos ou 'reais' têm uma condição qualitativamente semelhante em nossa vida mental consciente" (p. 285). Os psicólogos do esporte propuseram cinco explicações para esse fenômeno. De acordo com observação de Chandler e Morris (2011), ainda que teoria alguma possa de fato explicar todos os achados diferentes em torno das pesquisas e da prática da mentalização, cada teoria consegue explicar um pouco os mecanismos que impelem a mentalização e os motivos pelos quais ela é capaz de melhorar o desempenho.

Teoria psiconeuromuscular

A **teoria psiconeuromuscular** originou-se com Carpenter (1894), que propôs o **princípio ideomotor** da mentalização. De acordo com esse princípio, mentalizar facilita a aprendizagem de habilidades motoras devido à natureza dos padrões de atividade neuromuscular ativados durante a mentalização. Ou seja, eventos nitidamente mentalizados estimulam os músculos assim como o faz a prática física do movimento. A hipótese é que esses

leves impulsos neuromusculares são idênticos aos produzidos durante o desempenho real, mas de magnitude reduzida (na verdade, os impulsos podem ser tão mínimos que não produzem um movimento real).

O primeiro apoio científico a esse fenômeno veio do trabalho de Edmund Jacobson (1931), que relatou que mentalizar o movimento de flexionar o braço criava pequenas contrações musculares nos músculos flexores do braço. Suinn (1972, 1976) monitorou a atividade elétrica nos músculos da perna de esquiadores que descem montanhas enquanto eles imaginavam a realização do percurso; os resultados mostraram que a atividade muscular mudava durante a mentalização desses atletas. A atividade muscular era mais intensa quando os esquiadores se imaginavam esquiando em trechos acidentados do percurso, os quais, na verdade, exigiriam maior atividade muscular. Guillot e colaboradores (2007) verificaram a ativação eletromiográfica em nove músculos da porção superior do braço de participantes que se imaginaram erguendo um peso correlato ao movimento real de levantamento de um peso. Ademais, ocorreu mais atividade eletromiográfica quando os participantes imaginaram levantando um peso maior do que quando se imaginaram levantando de um peso mais leve.

Quando você se imagina nitidamente realizando um movimento, usa caminhos neurais semelhantes aos utilizados no desempenho real do movimento. Tomemos o exemplo da tentativa de aperfeiçoar seu *swing* no golfe. O objetivo é tornar o *swing* o mais leve e natural possível para conseguir uma tacada precisa. Para isso, você se imagina levando um balde de bolas para o gramado e praticando o *swing*, tentando automatizá-lo (isto é, habituar-se com o movimento). Na verdade, está fortalecendo os caminhos neurais que controlam os músculos relacionados ao seu *swing*. Embora algumas pesquisas apoiem essa explicação para o funcionamento da mentalização, outras indicam que a atividade elétrica produzida pelos músculos não reflete o padrão de atividade ocorrido quando se realiza verdadeiramente o movimento (Slade, Landers e Martin, 2002). Pesquisas mais definitivas são necessária para fundamentar empiricamente que a mentalização de fato funciona conforme previsto pela teoria psiconeuromuscular.

Murphy (2005) observou que, com novas técnicas de imagem, como varredura por tomografia de emissão de pósitrons e imagem de ressonância magnética funcional, podemos comparar imagens do cérebro de uma pessoa que está repousando tranquilamente com imagens feitas com a mesma pessoa mentalizando, por exemplo, uma corrida de 400 metros. Essas imagens revelam que certas áreas do córtex cerebral ficam muito mais ativas quando a pessoa usa a mentalização do que quando está em repouso. Decety (1996) verificou que, quando alguém imagina o início de um movimento, várias áreas do cérebro se ativam, incluindo o córtex pré-motor enquanto a ação é preparada, o córtex pré-frontal quando a ação é iniciada, e o cerebelo durante o controle de sequências de movimento que requerem uma ordem específica. Ainda mais fascinante é a descoberta de que muitas das áreas do cérebro usadas durante o processo de percepção visual também são usadas durante a mentalização visual, o que significa que a mentalização compartilha alguns dos mesmos processos e caminhos cerebrais com a visão real. Esses são novos desdobramentos empolgantes, e mais pesquisas são necessárias para documentar como a mentalização, na realidade, altera nossa fisiologia, o que, por sua vez, melhora o desempenho.

Williams, Cumming e Balanos (2010) descobriram que a forma como as pessoas percebem roteiros de mentalização influencia suas reações fisiológicas. De modo específico, quando um estressor é percebido como um desafio ou uma ameaça, a frequência cardíaca, o volume de batimentos e o débito cardíaco aumentam. Quando o roteiro é percebido como neutro, não ocorre mudança. Isso evidencia que aquilo que mentalizamos e como mentalizamos podem ter uma influência importante em nossas reações fisiológicas.

Teoria da aprendizagem simbólica

Sacket (1934) argumentou que a mentalização pode ajudar o indivíduo a entender seus movimentos. Sua **teoria da aprendizagem simbólica** sugere que a mentalização pode funcionar como um sistema codificador para ajudar as pessoas a entender e adquirir padrões de movimento. Ou seja, uma forma de aprender habilidades é familiarizar-se com o que precisa ser feito para realizá-las com sucesso. Quando um indivíduo cria um programa motor no sistema nervoso central, uma fotocópia mental é formada para a realização do movimento com sucesso. Por exemplo, em uma partida de duplas no tênis, se uma jogadora sabe como a parceira se movimentará em um determinado lance, será capaz de planejar melhor seu próprio movimento.

Revisões abrangentes da literatura (Driskell, Cooper e Moran, 1994; Feltz e Landers, 1983; Feltz, Landers e Becker, 1988) demonstraram que participantes que usaram mentalização se saíram consistentemente melhor em tarefas que eram predominantemente cognitivas (como aquelas desempenhadas por um *quarterback* no futebol americano) do que naquelas predominantemente motoras (como levantamento de peso). Naturalmente, a maioria das habilidades esportivas tem componentes motores e cognitivos; a mentalização pode funcionar, então, até certo ponto para ajudar os atletas em diversas habilidades.

Teoria bioinformativa

É provável que a explicação teórica mais bem desenvolvida dos efeitos da mentalização seja a **teoria bioinformativa** de Lang (1977, 1979). Com base no pressuposto de que uma imagem é um conjunto de proposições funcionalmente organizadas, armazenadas pelo cérebro, o modelo afirma que a descrição de uma imagem consiste em dois tipos principais de enunciados: proposições de resposta e proposições de estímulo. *Proposições de estímulo* são enunciados que descrevem aspectos de estímulo específicos do cenário a ser mentalizado. Por exemplo, um levantador de peso em uma competição importante poderia visualizar a multidão, a barra que levantará e as pessoas sentadas ou de pé nas laterais do espaço. *Proposições de resposta*, por sua vez, são enunciados que descrevem a resposta da pessoa que mentaliza ao cenário particular, e destinam-se a produzir atividade fisiológica. Por exemplo, o fato de o levantador de peso sentir o peso em suas mãos enquanto se apronta para seu levantamento e sentir os batimentos cardíacos e uma pequena tensão nos músculos é uma proposição de resposta.

O ponto crucial é que as proposições de resposta são parte fundamental da estrutura da imagem, na teoria de Lang. Basicamente, a imagem não é apenas um estímulo na cabeça da pessoa ao qual ela responde. Instruções de mentalização (em especial, MG-A) que contêm proposições de resposta evocam respostas psicológicas muito maiores do que aquelas que contêm apenas proposições de estímulo (Cumming, Olphin e Law, 2007; Cumming e Williams, 2012). Os roteiros de mentalização devem conter proposições de estímulo e de resposta, que têm mais probabilidade de criar uma imagem nítida, do que apenas proposições de estímulo.

Modelo de código triplo

O modelo final vai um pouco além ao afirmar que o significado que a imagem tem para o indivíduo também deve ser incorporada aos modelos de mentalização. Especificamente, o **modelo de código triplo** de mentalização de Ahsen (1984) destaca o entendimento de três efeitos que são partes fundamentais da mentalização; os efeitos são referidos como ISM. A primeira parte é a imagem (I) em si. De acordo com Ahsen (1984): "A imagem representa o mundo exterior e seus objetos, com um grau de realismo sensorial que nos permite interagir com a imagem como se estivéssemos interagindo com o mundo real" (p. 34). A segunda parte é a resposta somática (S): o ato de mentalização resulta em alterações psicofisiológicas no corpo (esta afirmação é semelhante à teoria bioinformativa de Lang). O terceiro aspecto da mentalização (geralmente ignorado por outros modelos) é o significado (*meaning* – M) da imagem. De acordo com Ahsen, cada imagem confere uma importância, ou significado, definido para o indivíduo que mentaliza. O mesmo conjunto de instruções de mentalização jamais produzirá a mesma experiência imaginativa para duas pessoas diferentes.

Diferenças individuais podem ser vistas na descrição de Murphy (1990) de patinadores artísticos que foram instruídos a relaxar e a se concentrar em "ver uma bola de energia brilhante, que você inala e leva para o centro do seu corpo". Um patinador imaginou uma bola de energia reluzente, "explodindo em meu estômago [e] deixando um buraco em meu corpo". Outro patinador disse que a imagem da bola de energia "cegou-me, de modo que, quando comecei a patinar, não conseguia ver aonde estava indo e me espatifei contra a parede do ringue". Basicamente, o modelo de código triplo de Ahsen reconhece a realidade poderosa das imagens para os indivíduos e encoraja-nos a procurar os *significados* das imagens para eles.

Explicações psicológicas

Embora não sejam teorias totalmente desenvolvidas, inúmeras **explicações psicológicas** foram apresentadas aos efeitos da mentalização. Uma noção, por exemplo, baseia-se na teoria do **conjunto atenção-ativação** e afirma que a mentalização funciona como um conjunto preparatório que ajuda a alcançar um nível de ativação ideal. Esse nível de ativação ideal permite que o atleta se concentre em sinais relevantes à tarefa e despreze sinais irrelevantes à tarefa.

Uma segunda área que explica a eficácia da mentalização de um ponto de vista psicológico argumenta que ela ajuda a desenvolver habilidades psicológicas fundamentais para aumentar o desempenho, tais como confiança e concentração aumentadas e ansiedade diminuída (Munroe-Chandler e Morris, 2011). Por exemplo: um jogador de golfe poderia ter errado uma tacada crucial no passado e perdido um torneio porque ficou tenso e se distraiu com a plateia. Agora, ele se vê respirando profundamente, passando pela rotina pré-tacada e sentindo-se confiante em realizá-la. Em sua mentalização, ele se vê embocando a bola e vencendo o torneio.

A mentalização também pode ter uma função motivadora ao ajudar o atleta a se concentrar em resultados positivos, seja melhorando um desempenho anterior ou se saindo bem em uma competição. Portanto, um praticante de exercícios pode se imaginar treinando forte e seu corpo emagrecendo e ficando mais forte, ou um atleta pode imaginar que venceu uma competição e que alguém está colocando uma medalha de ouro em seu pescoço.

Proposições de resposta *versus* proposições de estímulo: a teoria bioinformativa de Lang

Para serem mais efetivos, os roteiros de mentalização devem conter tanto proposições de estímulo como de resposta, embora devam enfatizar as proposições de resposta. Eis exemplos de cada um:

Roteiro baseado em proposições de estímulo

É um belo dia de outono e você está treinando, correndo por uma rua perto de sua casa. Está vestindo uma roupa de corrida vermelho brilhante e, à medida que corre, observa o vento soprar as folhas da calçada para o gramado de um vizinho. Uma menina de bicicleta passa e você vê que ela está entregando jornais. Você desvia para evitar um buraco no asfalto e sorri à passagem de outro corredor na direção oposta.

Roteiro baseado em proposições de resposta

É um dia fresco de outono e você está correndo, descendo a rua perto de sua casa. Sente o frio do ar no nariz e na garganta à medida que respira em grandes arfadas. Você está correndo com facilidade e de forma suave, sente-se agradavelmente cansado e pode sentir o coração batendo no peito. Os músculos de suas pernas estão cansados, sobretudo os da panturrilha e das coxas, e você pode sentir os pés batendo contra o asfalto. Enquanto corre, consegue sentir um suor morno em seu corpo.

Em resumo, as cinco teorias ou explicações – teoria psiconeuromuscular, teoria da aprendizagem simbólica, teoria bioinformativa, o modelo de código triplo e explicações psicológicas – afirmam que a mentalização pode ajudar a programar um atleta tanto física como mentalmente. Todas essas explicações encontram algum apoio em pesquisas, embora elas também tenham sido rigorosamente investigadas. Você pode encarar a mentalização como uma forte fotocópia mental de como executar uma habilidade, o que deve resultar em tomadas de decisões rápidas e precisas, maior confiança e melhor concentração. Além disso, atividade neuromuscular aumentada nos músculos ajuda os jogadores a fazerem movimentos mais suaves e automáticos. Conforme sugeriu Moran (2004), juntas, essas abordagens sugerem que a mentalização pode ser mais bem entendida como uma atividade cognitiva centralmente mediada que imita experiências perceptivas, motoras e emocionais no cérebro. Portanto, os componentes cognitivos, fisiológicos e psicológicos de uma atividade podem ser apreendidos por meio de diferentes modalidades com o uso da mentalização.

Usos da mentalização

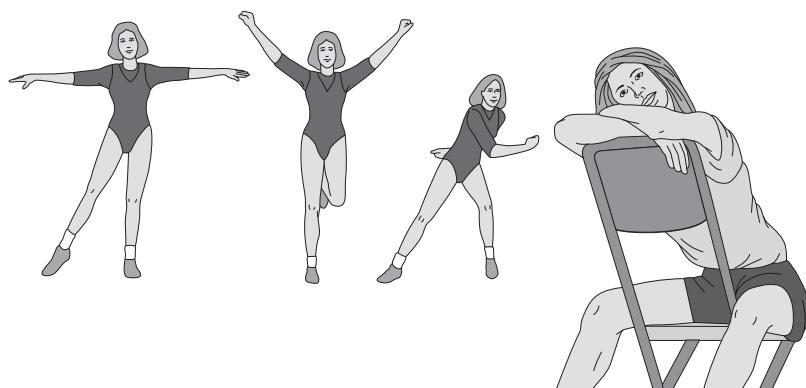
Os atletas podem usar a mentalização de várias formas para melhorar tanto habilidades físicas quanto psicológicas, inclusive a concentração, a confiança, o controle das respostas emocionais, a aquisição e a prática de habilidades e estratégias esportivas, o enfrentamento de dor ou lesão e a solução de problemas.

- *Melhorar a concentração.* Visualizando o que quer fazer e como quer reagir em certas situações, você pode impedir que sua mente vagueie. Pode se imaginar em situações nas quais frequentemente perde a concentração (tais como após perder um arremesso fácil no basquetebol, esquecer um passo em uma aula de dança aeróbica ou não pegar um passe no futebol americano) e, então, imaginar-se calmo e concentrado na próxima jogada ou passo. Em um estudo de Calmels, Berthoumieux e d'Arripe-Longueville (2004), jogadoras da seleção nacional de *softbol* que foram treinadas no uso de mentalização tiveram um aumento na capacidade de integrar estímulos externos sem ficarem sobrecarregadas com eles e de estreitar o foco de atenção. A mentalização pode ajudar a facilitar processos perceptivos e a preparar verdadeiramente o sistema visual, ajudando um atleta mais efetiva e seletivamente a prestar atenção a estímulos relevantes (Michelson e Koenig, 2002). Além disso, a mentalização pode aumentar a consciência de indícios concorrentes que podem contribuir para agilizar a tomada de decisão e melhorar a execução de táticas individuais ou de equipe (Hale, Seiser, McGuire e Weinrich, 2005).
- *Aumentar a motivação*. A mentalização pode ajudar a desenvolver a motivação para participar, sobretudo em aulas de exercícios. Por exemplo, constatou-se que participantes regulares em aulas de dança aeróbica frequentemente empregavam a mentalização para se verem mais saudáveis e com melhor aparência física (Hausenblas, Hall, Rodgers e Munroe, 1999). Além disso, foi demonstrado que mentalizar aumenta a motivação, ao acrescentar um propósito a exercícios repetitivos e monótonos. Por exemplo, mulheres idosas realizavam mais repetições de um exercício de alongamento ao se imaginarem esticando-se para apanhar maçãs, em comparação com uma situação na qual não se usou mentalização. Do ponto de vista esportivo, ver-se bem-sucedido, tal como ganhando uma medalha de ouro (ou seja, usando mentalização MG-D), demonstrou aumentar a motivação para o desempenho.

A mentalização pode ser usada para construir confiança em situações desconfortáveis ou altamente estressantes.

- *Desenvolver a confiança.* Se você teve problemas com o saque em partidas recentes de voleibol, por exemplo, pode se imaginar realizando saques fortes e precisos para desenvolver a autoconfiança. Um árbitro que tem a confiança abalada quando a multidão começa a vaiá-lo, assim que ele apita contra o time da casa pode se visualizar assumindo o controle e mantendo a confiança e a imparcialidade nas intervenções subsequentes. Um estudo mostrou que atletas com alta confiança usavam mais mentalização de domínio (do tipo "Imagino-me focado durante uma situação desafiadora") e mentalização de ativação (do tipo "Iimagino a excitação associada à competição") e tinham melhor capacidade com mentalização cinestésica e visual do que atletas com baixa confiança (Moritz, Hall, Martin e Vadocz, 1996). Além disso, Nordin e Cumming (2005) verificaram que uma mentalização debilitante (mentalização de desempenho negativo) tinha impacto negativo na autoconfiança, enquanto uma mentalização facilitadora não tinha um efeito positivo tão forte como esperado. Em geral, foi demonstrado que a mentalização positiva aumenta a confiança. Em particular, Callow e Waters (2005) constataram que a mentalização cinestésica (mentalização que enfatiza a sensação do movimento, a força, o esforço e as sensações espaciais) melhorava a confiança no esporte. Além do mais, tipos diferentes de mentalização funcionam melhor para desenvolver, manter ou recuperar confiança, embora a mentalização MG-D tenha uso mais generalizado em todas as três condições (Ross-Stewart e Short, 2009). A declaração a seguir, de um nadador de elite, descreve o uso da mentalização para desenvolver confiança:

> Usar a mentalização pode aumentar sua confiança, porque, ao se imaginar fazendo uma boa prova e terminando uma competição, ficando animado em relação ao tempo, você verá que isso lhe dá confiança antes da próxima competição… A mentalização pode definitivamente lhe dar confiança na próxima vez em que se posicionar no bloco de largada.

  A mentalização pode aumentar diversas habilidades para melhorar o desempenho e facilitar a aprendizagem de novas técnicas e estratégias.
- *Controlar respostas emocionais.* A mentalização pode ser usada tanto para criar níveis mais altos de ativação (como para ficar "ligado"), se o atleta se sente letárgico, como para reduzir a ansiedade, se o atleta estiver muito ansioso. Nesse sentido, Pat Summitt, a altamente bem-sucedida técnica de basquetebol feminino da University of Tennessee, hoje aposentada, usava a mentalização para relaxamento antes de jogos importantes, quando as jogadoras tendiam a ficar muito excitadas e a jogar fora de controle. Entretanto, pesquisas também mostram que a ansiedade competitiva pode ser tanto facilitadora como debilitante. Portanto, um atleta com problemas para se preparar para uma competição talvez prefira usar a mentalização de ativação (ansiedade vista como facilitadora), enquanto um atleta que acha a ansiedade

um problema (ansiedade vista como debilitante) pode usá-la para controlar a excitação e reduzir a ansiedade (Mellalieu, Hanton e Thomas, 2009; Vadocz, Hall e Moritz, 1997). Além disso, a mentalização pode ser empregada simplesmente para aumentar o afeto positivo e a satisfação da experiência competitiva (McCarthy, 2009). Um estudo de Williams e Cumming (2012) pesquisou o efeito da mentalização na avaliação do estresse, em condições de ameaça e desafio. Dois grupos receberam os mesmos roteiros de mentalização (usando proposições de estímulo e resposta), a não ser pelo fato do grupo do desafio ter encarado a tarefa como um desafio (isto é, tinha os recursos necessários para realizar a tarefa), ao passo que o grupo da ameaça percebeu a tarefa como ameaçadora (isto é, não tinha os recursos necessários para realizar a tarefa). Os resultados revelaram que os que mentalizaram não ter os recursos para a tarefa perceberam-na como mais ameaçadora, evidenciaram mais ansiedade cognitiva, interpretaram sua ansiedade como mais debilitante, sentiram-se menos no controle e acharam que desempenhariam de forma mais insatisfatória que o grupo do desafio. Portanto, a implicação desse estudo é que a mentalização pode ser usada antes do desempenho para alterar a avaliação do estresse situacional, o que, por sua vez, pode resultar em respostas psicológicas associadas a resultados de desempenho mais exitosos.

- *Adquirir, praticar e corrigir habilidades esportivas.* Provavelmente, o uso mais conhecido da mentalização envolve a prática de uma habilidade esportiva específica. Atletas praticam tacadas no golfe, execução de derrubada do adversário na luta greco-romana, lançamento de dardos, uma rotina na barra de equilíbrio na ginástica ou o movimento no nado de costas – tudo em suas mentes. Você pode praticar habilidades para sintonizá-las, ou pode localizar pontos fracos e visualizar sua correção. Um professor de educação física pode pedir que seus alunos imaginem a execução correta de um rolamento de costas, enquanto aguardam em fila a sua vez. Uma instrutora de ginástica aeróbica pode pedir que seus alunos imaginem uma sequência de movimentos enquanto escutam a música, antes de tentarem os passos físicos (ver Figura 13.2). Essa prática pode tomar a forma de uma "pré-estreia" ou uma rememoração. Um participante pode desejar muito e visualizar o que fazer em uma competição futura; um jogador pode recordar uma atuação passada, focalizando- se em aspectos específicos dos movimentos que foram realizados especialmente bem. Por fim, os atletas podem usar a mentalização para detectar e corrigir erros em suas rotinas, movimentos ou padrão de movimentos.
- *Adquirir e praticar estratégias.* A mentalização pode ser usada para praticar e aprender novas estratégias ou rever estratégias alternativas para esportes coletivos ou individuais. Um *quarterback*, por exemplo, pode visualizar diferentes defesas e as jogadas que usaria para neutralizá-las. Um goleiro de hóquei pode imaginar o que faria em uma escapada, quando três jogadores partissem na direção da goleira. Para preparar-se mentalmente para bater, Hank Aaron, o campeão de *home runs* de todos os tempos, costumava visualizar os diferentes tipos de lançamentos que determinado lançador poderia fazer e as estratégias que usaria para contra-atacá-los.
- *Preparar-se para a competição*. A mentalização é usada com mais frequência imediatamente antes de competições a fim de preparar o atleta para seu melhor desempenho. Essa preparação pode tomar a forma de mentalizar o estádio onde o atleta atuará. Ou um atleta pode imaginar sua rotina pré-atuação (tal como aprontando-se para ir até a barra de equilíbrio), para aumentar o foco e a concentração. De manei-

FIGURA 13.2 A mentalização é uma forma de treinar habilidades de movimento.

ra semelhante, um *quarterback* pode rever as diferentes defesas que poderia enfrentar e as diferentes decisões que poderia tomar ao considerar uma linha defensiva específica.

- *Enfrentar dores e lesões.* A mentalização também é útil para lidar com dores e lesões. Pode ajudar a acelerar a recuperação da área lesionada e impedir que as habilidades se deteriorem nesse período (Ievleva e Orlick, 1991). É difícil para um atleta passar por um longo período de inatividade. Porém, em vez de sentir pena de si mesmo, ele pode imaginar que está treinando e, desse modo, facilitar a recuperação. (Discutiremos mais o uso de mentalização durante a reabilitação de lesões mais adiante neste capítulo.) Além disso, Guillot, Tolleron e Collet (2010) constataram que a imaginação é capaz de ajudar a melhorar a flexibilidade, o que, por sua vez, possibilita a rápida recuperação de um atleta.
- *Solucionar problemas.* A mentalização também pode ser utilizada para descobrir ou solucionar problemas no desempenho. Um jogador que não está atuando como antes ou nos níveis esperados pode usá-la para examinar criticamente todos os aspectos do desempenho e encontrar o fator potencialmente causador do problema. Se uma ginasta estiver com problemas em um aspecto particular da rotina de solo, por exemplo, pode visualizar o que está fazendo agora e comparar com o que fez no passado, quando estava realizando os movimentos com sucesso.

Segredos da mentalização efetiva

Como todas as técnicas psicológicas, a habilidade de mentalizar é adquirida por meio de prática. Alguns participantes são bons nisso, enquanto outros podem nem mesmo conseguir criar uma imagem em suas mentes. São dois os segredos para boas imagens – **nitidez** e **capacidade de controle**. Analisaremos cada uma delas a seguir.

Nitidez

Bons mentalizadores usam todos os sentidos para tornar suas imagens o mais nítidas e detalhadas possível. É importante criar a experiência real em sua mente da forma mais exata possível. Dê atenção especial a detalhes ambientais, como instalações, tipo de superfície e proximidade dos espectadores. Experimente as emoções e os pensamentos da competição real. Tente sentir ansiedade, concentração, frustração, animação ou raiva associadas a seu desempenho. Todos esses detalhes tornarão o desempenho imaginado mais real. Se você tiver problemas em conseguir imagens claras e nítidas,

Uso de mentalização em exercícios físicos

Este capítulo se concentra predominantemente na mentalização no esporte. Entretanto, a mentalização em exercícios físicos começou a receber mais atenção (Gammage, Hall e Rodgers, 2000; Hausenblas et al., 1999; Stanley, Cumming, Standage e Duda, 2012). A seguinte citação exemplifica seu uso neste âmbito:

> Durante semanas antes de me exercitar, imaginava que estava me movimentando livremente enquanto treinava. Eu gostava dessa imagem e ela me ajudava a começar o treinamento.

Giacobbi, Hausenblas, Fallon e Hall (2003) encontraram inúmeras funções da mentalização de exercícios, incluindo as seguintes:

- Técnica do exercício – imagens para ajudar a desenvolver técnicas de exercício perfeitas
- Rotinas de aeróbica – imagens para ajudar a desenvolver rotinas
- Contexto do exercício – imagens para criar uma cena ou ambiente particular
- Imagens de aparência – imagens de seu corpo como você gostaria que ele fosse
- Resultados de competição – imagens de sucesso em competições (p. ex., vencendo uma corrida, melhorando desempenho anterior)
- Resultados de condicionamento e saúde – imagens relacionadas à melhoria de condicionamento e saúde
- Emoções e sentimentos associados à mentalização – imagens que aumentam a ativação e a animação e reduzem o estresse
- Autoeficácia do exercício – imagens que proporcionam confiança para continuar os treinamentos

Essas funções sugerem que a **mentalização do exercício** ajuda a manter a motivação e as crenças de autoeficácia dos participantes de exercícios, o que pode, então, levar a maior envolvimento na atividade física. Stanley e colaboradores (Stanley e Cumming, 2010a, b; Stanley et al., 2012) descobriram um novo tipo de mentalização do exercício, a mentalização da satisfação, em que o participante se concentra no exercício que, antes, foi agradável. Esse tipo de mentalização aumentou a motivação autônoma dos praticantes de exercícios e produziu aumentos no afeto positivo. Assim, os participantes devem ser encorajados a usar a mentalização – em especial, a aparência, a técnica e a satisfação ao mentalizar, porque foi demonstrado que estas estão relacionadas à motivação intrínseca (Wilson, Rodgers, Hall e Gammage, 2003) – para se verem atingindo as metas. Além disso, devem ser levadas em conta as diferenças individuais; por exemplo, pessoas ativas usam mais a mentalização da aparência ou de uma imagem de saúde do que pessoas menos ativas, e homens mais jovens (entre 18 e 25 anos) usam mais a mentalização da técnica do exercício que homens com mais idade (entre 45 e 65 anos) (Giacobbi, 2007).

primeiro tente imaginar coisas que lhe sejam familiares, tal como a mobília de seu quarto. Então use o estádio ou campo onde você normalmente joga e treina. Nesse local, estará familiarizado com a superfície de jogo, com as arquibancadas, com o plano de fundo, com as cores e com outros detalhes do ambiente. Karageorghis e Terry (2011) recomendam aumentar a nitidez das imagens, vivenciando-as pelos diversos sentidos; por exemplo, o odor marcante do cloro ao entrar na piscina, seu vídeo preferido de jogo, uma bola de tênis amarelo-forte, o som da bola de basquete tocando uma superfície, a fria superfície metálica de uma anilha pesada numa academia e um percurso irregular da bicicleta. Você pode praticar a obtenção de imagens nítidas com os três exercícios de nitidez a seguir. Também recomendamos tentar os exercícios em DeMille (1973).

- *Exercício para nitidez 1 – Mentalize sua casa*. Imagine que você está na sala de sua casa. Olhe em volta e capte todos os detalhes. O que vê? Observe o formato e a textura da mobília. Que sons você ouve? Qual a temperatura? Há algum movimento no ar? Que cheiro sente? Use todos os sentidos e assimile tudo isso. Você também pode fazer isso usando o ginásio em que geralmente treina como elemento desencadeante.
- *Exercício para nitidez 2 – Mentalize o desempenho positivo de uma habilidade.* Escolha determinada habilidade em seu esporte e imagine-se executando-a perfeitamente. Repita em sua mente a execução da habilidade e imagine cada sensação e movimento de seus músculos. Por exemplo, ao sacar uma bola no tênis, comece vendo-se na posição de prontidão, olhando o adversário e a zona de saque. Então focalize onde você quer que o saque vá. Veja e sinta como inicia o movimento de saque e lança a bola na altura perfeita. Sinta o arco das costas e seu ombro se estenderem enquanto traz de volta a raquete por trás da cabeça. Sinta seu peso começar a se transferir para frente e seu braço e a raquete no alto para tocar a bola exatamente na altura e no ângulo corretos. Sinta seu punho estalar quando a raquete explode na bola. Agora veja e sinta o movimento final, com seu peso vindo todo para a frente. A bola cai exatamente onde você quer, forçando uma resposta alta e lenta do adversário. Você vai à rede e coloca a bola do outro lado com um firme voleio na diagonal.
- *Exercício para nitidez 3 – Mentalize uma atuação positiva*. Relembre o mais nitidamente possível um momento em que atuou muito bem. Se puder recordar seu "momento mais perfeito" na memória recente, use-o. Sua mentalização abrangerá três áreas específicas de lembrança: visual, auditiva e cinestésica.
  - Primeiro, recorde-se visualmente de seu visual quando está atuando bem. Observe que você parece diferente quando está jogando bem em comparação a quando está jogando mal. Tente obter um quadro o mais claro possível de como fica quando está jogando bem. Reveja filmes de desempenhos bem-sucedidos para ajudar a gravar a imagem.
  - Agora reproduza mentalmente os sons que ouve quando está jogando bem, particularmente seu diálogo interior. Como é esse diálogo? O que está dizendo para si mesmo e como está dizendo? Qual a sua resposta interior quando enfrenta adversidades durante o jogo? Recrie todos os sons o mais nitidamente que puder.
  - Por fim, recrie mentalmente todas as sensações cinestésicas que tem quando está jogando bem. Como ficam seus pés e suas mãos? Você tem uma sensação de pressa, velocidade ou intensidade? Seus músculos parecem tensos ou relaxados? Permaneça concentrado nas sensações associadas com jogar bem.

PONTO-CHAVE Ao mentalizar, envolva o máximo possível de sentidos e recrie ou crie as emoções associadas à tarefa ou à habilidade que está tentando executar.

Capacidade de controle

Outro segredo para uma mentalização bem-sucedida é aprender a manipular suas imagens de modo que elas façam o que você quer que façam. Muitos atletas têm dificuldade em controlar suas imagens e costumam repetir os erros enquanto as mentalizam. Um batedor de beisebol pode visualizar suas três rebatidas erradas; uma tenista, suas duplas faltas; ou uma ginasta, a queda das barras paralelas assimétricas. O controle da imagem ajuda-o a retratar o que você quer realizar, em vez de ver-se cometendo erros. A chave para o controle é a prática. A seguinte descrição por um atleta de saltos ornamentais mostra como a prática pode ajudar a superar uma incapacidade de controlar as próprias imagens:

> **Levou muito tempo para eu conseguir controlar minhas imagens e aperfeiçoar a mentalização, talvez um ano, praticando todos os dias. A princípio, não conseguia me enxergar; sempre via outras pessoas, ou via mergulhos errados o tempo todo. Só conseguia obter uma imagem em que eu estava me machucando ou tropeçando no trampolim, ou via alguma coisa realmente malfeita. Conforme continuei trabalhando nisso, cheguei a um ponto em que conseguia enxergar a mim mesmo dando um salto perfeito e a multidão no estádio olímpico. Mas foi preciso um longo tempo. (Orlick e Partington, 1988, p. 114)**

PONTO-CHAVE O fato de uma pessoa utilizar uma imagem interna ou uma imagem externa parece ser menos importante do que a escolha de um estilo confortável que produza imagens claras e controláveis.

Sugerimos os seguintes exercícios de controle para praticar:

- *Exercício de controle 1: controle do desempenho* – Imagine-se trabalhando uma habilidade específica que lhe trouxe problemas no passado. Observe atentamente o que você estava fazendo errado. Agora, imagine que está realizando aquela habilidade perfeitamente, ao mesmo tempo em que vê e sente seus movimentos. Por exemplo, uma jogadora de basquetebol pode ver-se e sentir-se arremessando um lance livre perfeito, sem tocar em nada a não ser na rede. Agora, pense em uma situação competitiva na qual teve problemas no passado. Tomando o exemplo do basquetebol, você pode se ver arremessando dois lances livres ao final de um jogo em que seu time está perdendo por um ponto. Visualize-se permanecendo calmo enquanto converte ambos os arremessos.
- *Exercício de controle 2: controle do desempenho contra um adversário forte*. Imagine-se jogando com um adversário forte que lhe trouxe problemas no passado. Tente executar uma estratégia planejada contra essa pessoa exatamente como você faria em uma competição. Imagine situações nas quais está tirando o melhor proveito do adversário. Por exemplo, um *quarterback* pode visualizar diferentes defesas e ver-se dando as instruções corretas para bater cada uma delas. Tenha certeza de controlar todos os aspectos de seus movimentos bem como as decisões que toma.
- *Exercício de controle 3: controle das emoções*. Imagine-se em uma situação na qual fica tenso e irritado, perde a concentração ou perde a confiança (como ao perder um gol, errar um salto). Recrie a situação, especialmente as sensações que a acompanham. Sinta a ansiedade, por exemplo, de jogar a final de um campeonato. Então use estratégias de controle da ansiedade (ver Capítulo 12) para sentir a tensão escoando de seu corpo e tente controlar o que vê, ouve e sente em sua mentalização.

Como desenvolver um programa de treinamento da mentalização

Agora que você conhece os princípios fundamentais de funcionamento da mentalização e está familiarizado com as técnicas para melhorar a nitidez e a capacidade de controle, você dispõe da base necessária para elaborar um programa de treinamento de mentalização. Para funcionar, a mentalização deve se tornar parte da rotina diária. Os programas de mentalização devem ser adaptados às necessidades, capacidades e interesses de cada atleta ou praticante de exercício. Quando uma intervenção é personalizada conforme as necessidades específicas de quem desempenha, seu peso acaba sendo maior e a pessoa provavelmente irá senti-la como mais agradável e de execução mais fácil (Cumming e Ramsey, 2009).

Programas de treinamento da mentalização

Morris, Spittle e Watt (2005) e Morris (2013) delinearam os seguintes componentes que devem ser levados em consideração no desenvolvimento de um programa de treinamento da mentalização:

- *Pré-requisitos* – fatores pessoais, tais como idade, sexo, nível de habilidades, capacidade de mentalizar e preferências de uso da mentalização.
- *Ambiente* – fatores situacionais, como local do treino ou de uma competição, nível de ruído, local físico e habilidades abertas *versus* fechadas.

Esses fatores preexistentes devem ser levados em conta antes de mais nada, já que influenciam os três componentes que seguem, relacionados à estrutura e ao conteúdo:

- *Conteúdo* – o que, realmente, é colocado no programa de treinamento da mentalização, incluindo uso de modalidades sensoriais, escolha da perspectiva (interna *versus* externa), sincronia (lento, acelerado ou real), conteúdo cognitivo e motivacional.
- *Rotinas de ensaio* – características associadas ao oferecimento do programa de treino da mentalização (ou seja, quando e como é ensaiada), incluindo duração das sessões de mentalização, agendamento das sessões (frequência e quando ocorrem) e padronização das sessões (de simples a complexas).
- *Melhorias* – formas de melhorar os programas de treino da mentalização, como roteiros em áudio, vídeo ou dispositivos portáteis, *biofeedback* e indicadores e desencadeadores.

Após um período curto de implementação do programa de treinamento, é importante a realização de uma avaliação em que se julga o que funciona e o que não funciona. Esses levantamentos incluem testes de qualidade e quantidade, debates verbais com os atletas, relatórios escritos feitos pelos atletas, classificação de autoavaliação e observação dos atletas por psicólogos do esporte e técnicos/treinadores.

Simons (2000) forneceu algumas dicas práticas para implementar um programa de treinamento de mentalização na prática. Além disso, Holmes e Collins (2001) ofereceram algumas diretrizes para tornar a mentalização mais eficiente, o que eles chamam de programa PETTLEP, porque ele enfatiza o seguinte:

- A natureza *física* (*phisical*) do movimento
- As especificidades do *ambiente* (*environment*)
- O tipo de *tarefa*
- A *sincronia* do movimento
- A *aprendizagem* (*learning*) do conteúdo do movimento
- A *emoção* (significado para o indivíduo) do movimento
- A *perspectiva* da pessoa (interna ou externa)

Wakefield e Smith (2012) usaram os pontos-chave do modelo e redigiram algumas recomendações específicas para os indivíduos envolvidos. Elas estão destacadas no quadro "Implementação da Mentalização PETTLEP".

Ao testar esse modelo, Smith, Wright, Allsopp e Westhead (2007) encontraram apoio para incluir os elementos do modelo PETTLEP na mentalização. Mais especificamente, eles verificaram que uma atleta que se mentalizou num campo real com o uniforme geralmente usado para jogar seu esporte particular (ou seja, portando seu uniforme dentro da quadra de hóquei) produziu desempenho significativamente melhor do que aquele que apenas mentalizou de maneira mais tradicional (ver-se em casa sem a roupa específica do esporte). Em um segundo estudo, Wright e Smith (2007) verificaram que o grupo de PETTLEP desempenhou tão bem quanto um grupo apenas de desempenho e melhor que um grupo de mentalização tradicional, quanto a uma tarefa cognitiva. Esses resultados dão apoio inicial ao uso dos princípios do modelo PETTLEP para aumentar a eficácia da mentalização.

Na sequência desses primeiros estudos, Wright e Smith (2009) e Ramsey, Cumming, Edwards, Williams e Brunning (2010) ofereceram mais suporte ao método PETTLEP de mentalização. Num estudo feito por Ramsey e colaboradores (2010), os participantes imaginaram a realização de uma cobrança de penalidade máxima no futebol. Um dos grupos se concentrou em aspectos do ambiente e da tarefa da mentalização PETTLEP, usando somente proposições de estímulo (como decidir o canto onde iria bater o penalti), enquanto outro grupo se concentrou na mentalização PETTLEP baseada na emoção, usando proposições de resposta (como jogando a bola e andando na direção do local do pênalti, sentindo o aumento da tensão nervosa nos músculos das pernas e frio na barriga). Os resultados revelaram que os dois grupos se saíram bem melhor que um grupo de alongamento (controle). Um estudo de Smith, Wright e Cantwell (2008) verificou até mesmo que golfistas experientes que substituíram parte do treino físico pela mentalização PETTLEP, no caso de determinadas tacadas, melhoraram bastante mais o desempenho na comparação com golfistas que mantiveram a cota completa de tacadas do treinamento físico.

Wright e Smith (2009) compararam dois grupos: um grupo com mentalização tradicional, que relaxou antes de mentalizar (sem qualquer treinamento físico), e um grupo com mentalização PETTLEP, que realizou uma tarefa de força em máquina para o bíceps ao mesmo tempo em que mentalizava para assegurar equivalência funcional (isto é, deixar a imagem equivalente ao que o praticante está realmente fazendo). Os resultados indicaram que o grupo que mentalizou ao estilo PETTLEP saiu-se bem melhor na tarefa de força que o grupo que mentalizou de forma tradicional. Parece que maximizar a equivalência funcional via mentalização PETTLEP maximiza os efeitos positivos desse processo no desempenho. Isso encontra apoio nos achados de Wakefield, Smith, Moran e Holmes (2013), que revisaram 15 anos de pesquisas em PETTLEP e concluíram que "a maior parte das pesquisas na área parece dar suporte à eficácia da mentalização PETTLEP numa ampla gama de tarefas e populações" (p. 112).

Guillot e Collet (2008) propuseram um modelo, chamado de integração motora de mentalização, para ajudar a orientar pesquisas e prática da mentalização. O modelo propõe quatro áreas e algumas subáreas específicas em que a mentalização é capaz de influenciar vários aspectos do desempenho nos esportes:

- Aprendizagem e desempenho motores: características da tarefa, capacidade de mentalizar, duração e quantidade de tentativas, prática mental e física, características individuais
- Estratégias e solução de problemas: rotinas de competição, solução de problemas, habilidades táticas e de jogo, metas do atleta
- Motivação, autoconfiança e ansiedade: regulação da ansiedade, melhora da autoconfiança e da motivação intrínseca, aquecimento mental
- Recuperação de lesões: controle da dor e mentalização da cura, ganhos de força, ganhos em alongamento, aceleração da recuperação

PONTO-CHAVE Adapte os programas de mentalização às necessidades, às capacidades e aos interesses individuais dos atletas e praticantes de exercícios.

Avalie o nível de habilidade de mentalização

O primeiro passo para o estabelecimento de um treinamento de mentalização é avaliar o nível atual de habilidade de mentalização do atleta ou aluno. Os indivíduos diferem quanto à facilidade de mentalizar. Entretanto, medir a capacidade de mentalização de uma pessoa não é fácil, por tratar-se de um processo mental e, assim, não diretamente observável. Resulta que psicólogos do esporte utilizam principalmente questionários para tentar distinguir os diferentes aspectos do conteúdo da mentalização. Testes de mentalização datam de 1909, quando foi criado o Questionário Betts de Imagem Mental. Mais tarde, foi desenvolvido o Questionário de Nitidez de Mentalização de Movimentos (Issac, Marks e Russell, 1986), para medir a mentalização visual e a cinestésica. O Questionário Revisado de Mentalização dos Movimentos (Gregg, Hall e Butler, 2010) oferece uma medida atualizada da mentalização visual e cinestésica dos movimentos.

Além disso, Hall e colaboradores (1998) desenvolveram o Questionário de Mentalização do Esporte (SIQ, na sigla em inglês), com perguntas sobre a frequência com que as pessoas usam vários tipos de mentalização (como mentalização de habilidades esportivas, estratégias de jogo, concentração ou ativação que pode acompanhar o desempenho). Os itens de frequência no SIQ indicam que os atletas consideram eficazes essas técnicas e estratégias específicas de mentalização (Weinberg, Butt, Knight, Burke e Jackson, 2003). Ampliando o SIQ (Short, Monsma e Short, 2004), pesquisadores verificaram que a função, não o conteúdo da imagem, era mais importante. Em essência, se o atleta usa mentalização para melhorar a autoconfiança, não importa exatamente qual a imagem utilizada, desde que ela intensifique a autoconfiança. Gregg e Hall (2006) elaboraram uma medida para avaliar a capacidade motivacional da mentalização, com foco na capacidade de geração de conteúdo emocional na mentalização pessoal. Por fim, Williams e Cumming (2011) apresentaram uma primeira elaboração do Questionário de Capacidade de Mentalização no Esporte, que usa mais imagens específicas do esporte que imagens de movimentos gerais para avaliar a capacidade de mentalizar. Esses questionários podem ser empregados para avaliar vários aspectos da capacidade e do uso da mentalização. Cabe ao atleta escolher o instrumento mais adequado para determinada situação.

Dicas e orientações para implementar um programa exitoso de treino da mentalização

Após compilar *feedback* a partir do questionário, jogadores e treinadores podem determinar as áreas a serem incorporadas ao regime diário de treino do atleta. O programa de mentalização não precisa ser complicado ou difícil, tendo de se adaptar bem à rotina de treinamento diário. Seguem dicas e orientações para implementação de um programa bem-sucedido de treino de mentalização (Vealey e Greenleaf, 2010).

Implementação da mentalização PETTLEP

- *Elementos físicos* – o atleta deve adotar a atitude correta, usar as mesmas roupas da competição (ou similares) e ter em mãos todos os implementos usados na competição. Por exemplo, um jogador de tênis deve se imaginar fazendo um *ace* usando roupas de tênis, ao mesmo tempo em que segura uma raquete.
- *Ambiente* – o atleta deve usar a mentalização no ambiente em que ocorre a competição. Quando isso não for possível, podem ser usados vídeos, fotos ou ambiente similar como substituto. Por exemplo, um jogador de beisebol pode se imaginar usando o taco enquanto está dentro ou próximo da área de rebatida no campo.
- *Tarefa* – a imagem da realização da tarefa deve ser idêntica ao real desempenho da tarefa. Por exemplo, uma ginasta imitaria os elementos exatos do desempenho na barra de equilíbrio. A mentalização de um iniciante deve ser diferente daquela de um atleta de elite.
- *Sincronia* – a mentalização deve ser feita em tempo real (isto é, o tempo necessário para realmente fazer a tarefa). Por exemplo, se a rotina longa de uma patinadora artística durar três minutos, sua mentalização deve durar os mesmos três minutos.
- *Aprendizado* – a mentalização deve refletir o estágio de aprendizagem do atleta, de modo que devem ocorrer alterações na mentalização à medida que ele fica mais proficiente na tarefa. Por exemplo, um jogador de basquete pode, inicialmente, imaginar-se quicando a bola enquanto a observa; no entanto, à medida que aprende a habilidade, imagina-se quicando a bola e, concomitantemente, fixando o olhar no adversário.
- *Emoção* – as emoções que a pessoa costuma sentir ao competir e realizar a tarefa devem ser parte da mentalização. Por exemplo, um jogador de futebol pode ter ansiedade antes de cobrar um pênalti decisivo para vencer o campeonato.
- *Perspectiva* – o atleta deve mentalizar usando uma perspectiva interna (isto é, pelos próprios olhos) ou externa (isto é, pelos olhos dos espectadores) dependendo de sua preferência e do tipo de habilidade. Por exemplo, um jogador de basquete pode se imaginar convertendo um lance livre a partir de uma perspectiva interna, ao passo que um atleta que pratica habilidades baseadas na forma, em que a forma certa é pontuada (como ginastas, mergulhadores) pode adotar uma perspectiva externa.

Pratique em vários ambientes

Muitos pensam que se deitar num sofá ou se sentar numa cadeira é única maneira de mentalizar. Embora seja recomendável que os atletas iniciem a prática da mentalização em local sossegado, com poucas distrações, logo que ficam proficientes nisso, devem praticá-la em vários contextos diferentes (como no vestiário, no campo, durante os treinos, na piscina). Pessoas altamente hábeis no uso da mentalização podem usar a técnica em quase todos os lugares. Com o desenvolvimento das habilidades, pode-se aprender a mentalizar em meio a distrações e mesmo em competições reais. Por vezes, a prática da mentalização por atletas pode incluir segurar um bastão, taco ou bola nas mãos, ou se movimentar para a posição ou estar na posição para praticar a habilidade (como sentado sobre os joelhos ao usar o caiaque ou se preparando para um arremesso no beisebol).

Vise à concentração relaxada

A mentalização precedida por relaxamento é mais eficiente do que seu uso isolado (Weinberg, Seabourne e Jackson, 1981). Antes de cada sessão de mentalização, os atletas devem relaxar usando a respiração profunda, o relaxamento progressivo ou outro procedimento de relaxamento que funcione para eles. Relaxar é importante por duas razões: faz a pessoa esquecer as preocupações e problemas cotidianos e concentrar-se no que está fazendo, o que resulta em mentalizações mais poderosas, porque há menos competição com outros estímulos.

Estabeleça expectativas realistas e motivação suficiente

Alguns atletas acabam rejeitando rapidamente qualquer treinamento que não seja tradicional, como a mentalização, acreditando que a única forma de melhorar se dá pelo treinamento físico árduo. São céticos quanto a pensar que mentalizar uma habilidade possa ajudar a melhorar seu desempenho. Esse pensamento negativo e de dúvida prejudica a eficácia da mentalização. Outros atletas acreditam que esta pode ajudá-los a se tornarem o próximo Tiger Woods ou Serena Williams, como se fosse a mágica capaz de transformá-los no jogador de seus sonhos. A verdade é, simplesmente, que mentalizar pode melhorar as habilidades esportivas se você trabalhar sistematicamente nisso. Atletas excelentes são intrinsecamente motivados a treinar suas habilidades durante meses e até anos. Dedicação e motivação semelhantes são necessárias para desenvolver habilidades psicológicas. Contudo, muitos atletas não se empenham na prática sistemática da mentalização.

Use imagens nítidas e controláveis

Ao mentalizar o desempenho de uma habilidade, tente usar todos os sentidos e sentir os movimentos como se estivessem realmente acontecendo. Muitas equipes olímpicas visitam o local do evento meses antes para poderem visualizar suas atuações naquele exato ambiente, com sua cor, traçado, construção e arquibancadas. Mover e posicionar o corpo como se estivesse realmente realizando a habilidade pode tornar as imagens mentais e a sensação de movimento mais nítidas. Por exemplo, em vez de deitar na cama para se imaginar chutando uma bola de futebol, fique de pé e chute de verdade, como se estivesse realmente jogando. Como mentalização pode ser usada durante intervalos rápidos na ação, é importante aprender a imaginar tanto com os olhos abertos como fechados. Trabalhe no controle das imagens para que elas façam o que você quer e, assim, produzam o resultado desejado.

Aplique as imagens a situações específicas

Garanta o uso das imagens mentalizadas em situações específicas, adaptadas às suas necessidades. Por exemplo, quando uma lançadora no *softball* tiver problemas para permanecer calma com corredores na base, ela deve simular situações diferentes, com contagens diferentes, resultados diferentes de jogo, quantidade de jogadas fora e de corredores nas bases para ficar mais forte e apresentar reações mentais e físicas à pressão dessas situações. Mentalizar repetidamente apenas um bom arremesso não funciona tão bem quanto mentalizar o arremesso nessas situações diferentes e difíceis.

Mantenha o foco positivo

Concentre-se em resultados positivos gerais, como fazer um gol, conseguir chegar a uma base, realizar com sucesso uma sessão de fisioterapia ou marcar um ponto. Às vezes, faz bem usar a mentalização para identificar e analisar os erros (Mahoney e Avener, 1977), porque ninguém é perfeito, e todos cometemos erros sempre que jogamos. Entretanto, também é importante conseguir deixar o erro para trás e concentrar-se no presente. Tente usar a mentalização para preparar-se à eventualidade de cometer um erro e enfrentá-lo.

Para problemas com um erro ou engano específico, sugerimos o seguinte: primeiro tente mentalizar o erro e determinar a resposta correta. Então, imediatamente, imagine-se realizando a habilidade de forma correta. Repita a imagem da resposta correta diversas vezes e a acompanhe logo com treinamento físico real. Esse pro-

Como desenvolver roteiros de mentalização

Williams, Cooley, Newell, Weibull e Cummings (2013) ofereceram orientações específicas para a elaboração de um roteiro de mentalização. Recomendam que técnicos e atletas levem em consideração os 5 Ws ao planejarem um roteiro desses:

- *Quem* (*who*). Características como idade, esporte, nível competitivo, tendências motivacionais e capacidade de mentalizar
- *Onde* (*where*). Ambientes de treinamento e competição ou locais afastados dos ambientes de treino/desempenho (como em casa)
- *Quando* (*when*). Antes de uma competição ou treinamento, durante ou após esses momentos
- *Por que* (*why*). A meta da mentalização (enfrentar a ansiedade pré-competição, incrementar a confiança, concentrar a atenção, aumentar a motivação)
- *O que* (*what*). O conteúdo da imagem, adaptado à pessoa, ao motivo, ao local e ao momento (como pensamentos e sentimentos imediatamente antes de uma competição, modalidades sensoriais empregadas, descrições do ambiente)

Segue um exemplo de um roteiro curto de mentalização para o tênis. Você está aquecendo na quadra e seus pés parecem leves e elásticos. Seus golpes de fundo de quadra são fluidos e fáceis, mas poderosos. Você sente o ritmo de suas esquerdas curtas e a sequência exata das jogadas. Movimenta-se na quadra livremente e sem esforço, chegando em todas as jogadas do adversário. Sente o alongamento agradável na parte de trás do braço e nas costas enquanto aquece o movimento aéreo. As jogadas aéreas acertam direto no meio de sua raquete. Você prepara o saque e seu movimento parece fluido; você está realmente alongando e transferindo o peso para a bola. A bola está atingindo os pontos na área de saque que você deseja, com diversos efeitos e velocidades.

Imagine-se começando a partida, sacando e entrando direto no clima. Imagine alguns saques fortes em que o adversário mal consegue colocar a bola com uma esquerda lenta no meio da quadra e você colocando a bola, com decisão, longe dele, com golpes curtos e cheios de efeito. Seu próximo ponto é uma série de rebatidas do fundo da quadra. Imagine-se mantendo a bola no fundo e golpeando-a firmemente, mas ainda com uma boa margem de erro. Finalmente, seu adversário lança uma bola curta e você a recebe com um *slice* baixo para a esquerda. Seu adversário tenta uma passada em paralela , mas você antevê a jogada e se posiciona exatamente para fazer um voleio curto na diagonal para fechar o *set*. Você termina o jogo com um maravilhoso *ace* bem na linha do meio da quadra. O jogo o faz decolar para um bom começo, sua adrenalina flui e a concentração está na partida. Enquanto se apronta para entrar na quadra, sente-se relaxado e confiante. Mal pode esperar para bater na bola.

cesso o ajudará a absorver a aparência e a sensação de realizar bem a habilidade.

Erros e enganos fazem parte da competição; portanto, os atletas devem estar preparados para lidar bem com eles. A importância de estar preparado para erros e eventos improváveis foi registrada por Gould e colaboradores a partir de entrevistas com técnicos e atletas olímpicos (veja Gould, Greenleaf, Lauer e Chung, 1999; Gould, Guinan et al., 1999). O foco nos erros e em uma estratégia de enfrentamento é destacado na seguinte citação de um tricampeão olímpico:

> **É como se eu levasse comigo uma porção de filmes na mente. Eu os aciono ocasionalmente, ensaiando estratégias de corrida direta. Em geral, imagino a corrida acontecendo do jeito que quero – estabeleço meu ritmo e fico nele. Mas também tenho outros filmes – situações em que alguém larga muito rápido e tenho que alcançá-lo, ou imagino o que faria se estivesse quente demais. Tenho até um filme de "desastre", em que tudo sai errado e sofro uma lesão grave e me imagino enfrentando tudo isso. (Murphy e Jowdy, 1992, p. 242)**

Cogite usar gravações em áudio e vídeo

Muitos atletas conseguem imagens boas e nítidas dos companheiros de equipe ou adversários frequentes, mas têm problemas para imaginar a si mesmos. A razão é que é difícil visualizar algo que você nunca viu. Ver-se em um vídeo pela primeira vez é bastante surpreendente, e as pessoas costumam perguntar: "Este sou eu?". Um bom procedimento de captação de imagens em movimento é filmar um treino do atleta, editar cuidadosamente o vídeo (em geral, com consulta ao técnico ou ao atleta) para identificar as habilidades perfeitas ou quase perfeitas e então repetir várias vezes a sequência na fita. O atleta observa suas habilidades no mesmo estado relaxado prescrito para o treinamento da mentalização. Após assistir ao filme por alguns minutos, ele fecha os olhos e mentaliza a habilidade.

Outra forma de usar o vídeo é fazer "melhores momentos" dos indivíduos jogando bem, em situações particulares durante uma competição. As pessoas podem usar esses vídeos nas próprias mentalizações para aumentar a confiança e a motivação, ou simplesmente para intensificar a clareza e a nitidez de suas imagens. Além disso, muitos atletas fazem as próprias gravações de áudio. Gravações pessoais de áudio e vídeo devem incluir sinais verbais específicos que sejam familiares e significativos para o atleta, com respostas específicas a várias situações que podem surgir durante um jogo. Os atletas também podem modificar as gravações para que se ajustem às suas necessidades, deixando-os mais à vontade no uso dessa tecnologia. Por exemplo, num time profissional de beisebol, alguns jogadores escolheram cenas específicas de filmes (como em que o herói mostrava coragem e persistência), tipos de música, cli-

pes de si mesmos ou de outros jogadores e citações. Os responsáveis pelo vídeo uniam tudo numa fita para cada jogador com base nessas sugestões específicas, para que o atleta assistisse ao vídeo sempre que desejasse.

Smith e Holmes (2004) relataram que golfistas em um grupo de vídeo ou áudio tiveram desempenho significativamente melhor do que golfistas em um grupo que utilizou roteiro escrito ou o grupo-controle. Além disso, Wakefield e Smith (2011) descobriram que o uso de mentalização com auxílio de vídeos melhorava o desempenho de força. Isso é importante, já que a grande maioria das intervenções de mentalização em estudos publicados usou roteiros por escrito, o que agora não parece tão eficiente. A forma de apresentação da mentalização parece importante e deve fornecer ao participante a representação motora mais precisa da habilidade (Holmes e Collins, 2001).

Inclua execução e resultado

A mentalização deve incluir tanto a execução como o resultado final das habilidades. Muitos atletas mentalizam a execução da habilidade e não o resultado, ou vice--versa. Eles precisam ser capazes de sentir o movimento e controlar a imagem para verem o resultado desejado. Por exemplo, os atletas de salto ornamental devem primeiro conseguir sentir o corpo em diferentes posições durante o mergulho. Depois, devem visualizar a entrada perfeita e direta na água. Um estudo interessante (Caliari, 2008) descobriu que o foco no movimento diretamente relacionado à técnica do movimento (como a trajetória da raquete no jogo de tênis) produzia desempenho bastante melhor que o foco num efeito mais distante (como a trajetória da bola após ser rebatida pela raquete). Assim, atletas em esportes que exigem o uso de um implemento (como beisebol, tênis, golfe, hóquei) devem concentrar a mentalização mais no movimento em si do que na direção da bola, algo externo ao próprio movimento. Os atletas devem também incluir a consequência de seu desempenho em sua mentalização, embora o mais importante seja o foco no processo.

Sincronia da mentalização

De uma perspectiva prática e intuitiva, faz sentido mentalizar em tempo real. Noutras palavras, o tempo gasto mentalizando determinada habilidade deve ser igual ao tempo que a habilidade realmente leva para ser feita. Se um jogador de golfe normalmente leva 20 segundos para realizar uma rotina antes de dar a tacada, então sua mentalização dessa rotina também deve levar 20 segundos. Mentalizar em tempo real facilita a transferência da visualização para a vida real. Uma pesquisa revela que, em geral, os atletas optam voluntariamente pela mentalização em tempo real em detrimento da mentalização acelerada ou lenta (O e Hall, 2009). Isso é coerente com o modelo de Holmes e Collins (2001), antes referido, que diz que "se preparação e execução motoras e mentalização motora acessarem a mesma representação motora, as características temporais, então, serão as mesmas" (p. 73).

A coerência entre o tempo real de treino e a prática da mentalização pode ser influenciada por muitas variáveis, como a natureza da tarefa, a capacidade de mentalizar, o nível de experiência, a dificuldade da tarefa, as rotinas pré-desempenho e os limites de tempo. Por exemplo, O e Munroe-Chandler (2008) não encontraram diferenças de desempenho entre participantes que usaram mentalização lenta e os que usaram mentalização em velocidade comum. No entanto, a razão disso pode estar no fato de a tarefa ser novidade, com o movimento lento podendo ser mais benéfico para um iniciante que está tentando entender o movimento. Além disso, uma pesquisa (Munzert, 2008) indica que manter similares os movimentos reais e os imaginados é mais importante para tarefas fechadas (como golfe, patinação artística e ginástica), em que a sincronia é controlada pelo atleta e não influenciada pelo adversário, do que para tarefas abertas (como futebol americano, basquetebol), em que as ações do adversário podem influenciar os padrões de duração e movimentos exatos de um jogo.

Numa revisão abrangente da literatura, Guillot, Hoyek, Louis e Collet (2012) descobriram que, em geral, quanto maior a coerência entre tempos reais e imaginados de treinamento, melhor o desempenho. Os atletas, entretanto, costumam ter dificuldade de conseguir uma coerência temporal entre o tempo da mentalização e o tempo real do treino físico. Para diminuir o problema, os pesquisadores sugerem que se pode medir os tempos intermediários (alguns tempos específicos durante o desempenho da habilidade) e não apenas o tempo total, para determinar exatamente quando os atletas podem estar acelerando ou desacelerando sua mentalização; os atletas podem combinar a mentalização com observações em vídeo de seu desempenho, já que o *feedback* visual pode dar algumas informações sobre a sincronia dos movimentos. Os atletas também podem fazer a mentalização no mesmo ambiente competitivo em que de fato executam suas habilidades, o que ajuda a integrar a prática da mentalização às sessões de treinamento físico.

Quando usar mentalização

A mentalização pode ser usada em praticamente qualquer ocasião – antes e depois do treino, antes e depois da competição, fora da temporada, durante intervalos tanto do treino como da competição, no tempo pessoal e durante recuperação de lesões. Nas seções a seguir, descrevemos como a mentalização pode ser empregada em cada um desses momentos. Um estudo de Wakefield e Smith (2012) descobriu que quanto mais os atletas praticam a mentalização, mais marcantes são os efeitos positivos no desempenho. Em particular, constataram que mentalizar três vezes por semana era melhor que duas, o que é melhor que uma.

Antes e depois do treino

Uma forma de programar a mentalização de forma sistemática é incluí-la antes e depois de cada sessão de treinamento. Limite essas sessões a aproximadamente 10 minutos; a maioria dos atletas tem problemas para se concentrar na mentalização por mais tempo que isso (Murphy, 1990). Para se concentrarem e se prepararem antes do treino, os atletas devem mentalizar habilidades, rotinas e jogadas que esperam realizar. Após cada treino, devem rever as habilidades e as estratégias nas quais trabalharam. Tony DiCicco, ex-técnico da equipe nacional de futebol feminino dos Estados Unidos, usava a mentalização com o cenário a seguir, após os treinos, como forma de ajudar a construir confiança:

> **Faça um quadro mental de quando você tem um bom desempenho. Se for uma grande cabeceadora, veja-se ganhando disputas de cabeça. Se jogar na defesa, visualize-se tirando a bola de uma atacante. Se jogar noutra posição, visualize-se fazendo jogadas certas. Se conseguir uma boa velocidade, veja-se correndo e passando as jogadoras e recebendo a bola. Visualize as habilidades especiais que a separam das demais – aquelas que tornam sua equipe melhor porque são suas. (DiCicco, Hacker e Salzberg, 2002, p. 112)**

VEJA A Atividade 13.1 (em inglês) irá permitir que você elabore um roteiro de mentalização.

Antes e depois da competição

A mentalização pode ajudar os atletas a se concentrarem na competição seguinte se revisarem exatamente o que desejam fazer, incluindo diferentes estratégias para diferentes situações. A escolha do momento ideal para a mentalização pré-competição difere de uma pessoa para outra: alguns atletas gostam de mentalizar logo antes do início da competição, enquanto outros preferem fazê-lo uma ou duas horas antes. O importante é que a mentalização se encaixe confortavelmente na rotina pré-evento. Não deve ser forçada ou apressada. Após a competição, os atletas podem repetir aquilo que fizeram bem e obter uma imagem nítida e controlável.

De forma similar, alunos em aulas de educação física podem mentalizar-se corrigindo um erro na execução de uma habilidade que acabaram de aprender e praticar. Também podem repetir mentalmente eventos malsucedidos imaginando a execução de uma boa atuação ou escolhendo uma estratégia diferente. A mentalização também pode ser usada para fortalecer o mapa mental e a memória muscular daquelas habilidades já bem executadas. O famoso Larry Bird, membro do Hall da Fama, era um grande arremessador, mas, ainda assim, praticava seus arremessos todos os dias. O bom desempenho de determinada habilidade não impede o uso de mentalização; sua utilidade persiste contanto que a pessoa esteja executando essa habilidade.

Fora da temporada

As demarcações entre temporada de jogos e férias não costumam ser muito nítidas. Em muitos casos, não há um período de férias "verdadeiro", porque os atletas fazem condicionamento cardiovascular, levantam pesos e treinam habilidades específicas ao esporte durante o tempo em que ficam afastados do esporte. O uso da mentalização durante esse período é uma boa oportunidade de continuar treinando mentalmente, embora uma pesquisa recente tenha revelado que esse uso pelos atletas é significativamente menor durante esse período, na comparação com a temporada de jogos (Vealey e Greenleaf, 2010)

Nos intervalos

A maior parte dos eventos esportivos tem alguns intervalos prolongados, durante os quais o atleta pode usar a mentalização para se preparar para o que vem pela frente. Em muitos esportes, há algum "tempo morto" após cada jogada, o que é uma oportunidade ideal para usar a mentalização.

Durante o tempo pessoal

Os atletas podem usar a mentalização em casa ou em qualquer outro lugar silencioso adequado. Pode ser difí-

cil encontrar um canto silencioso antes do treino, podendo haver dias em que o atleta não treina. Nesses casos, o ideal é que os atletas consigam reservar 10 minutos em casa para não interromperem a rotina de mentalização. Há quem goste de usar a mentalização antes de dormir; outros preferem fazê-lo quando acordam pela manhã.

Ao se recuperar de lesão

Atletas foram treinados a usar a mentalização com exercícios de relaxamento para reduzir a ansiedade causada por uma lesão. Usam-na para ensaiar o desempenho e as emoções que antecipam vivenciar ao voltarem às competições, permanecendo, assim, em forma e prontos para o retorno. Imagens positivas de cura ou recuperação total demonstraram intensificar a recuperação. Ievleva e Orlick (1991) verificaram que mentalizar curas e desempenhos positivos teve relação com tempos mais rápidos de recuperação. (Da mesma forma, pacientes com câncer terminal usam mentalização para se visualizarem destruindo e eliminando as células cancerosas. Em inúmeros casos, houve relatos de remissão do câncer; ver Simonton, Matthews-Simonton e Creighton. 1978.) A mentalização também pode ajudar atletas como os corredores de longa distância a ultrapassarem o limiar de dor e a se concentrarem na corrida e na técnica e não na dor. Além disso, tipos diferentes de mentalização parecem funcionar em partes diferentes do processo de reabilitação (Hare, Evans e Callow, 2008).

PONTO-CHAVE Para que a mentalização funcione, deve ser integrada à rotina diária.

Como vários profissionais usam a mentalização

Como vimos, a mentalização pode ser usada em todos os esportes e atividades. Seguem exemplos de como técnicos e atletas profissionais em diversas atividades podem empregá-la para melhorar o desempenho:

- *Educação física.* Concluído um período de atividade física vigorosa, peça aos alunos que façam um alongamento, sentem e imaginem-se relaxados e calmos. Faça-os praticar enquanto aguardam na fila para participar de uma atividade.
- *Voleibol.* Antes das partidas, reserve uma sala silenciosa e escura para que os jogadores imaginem sua atuação contra um adversário específico.
- *Aula de ginástica.* No período de desaquecimento, peça aos alunos que imaginem como querem que seus corpos se comportem.
- *Basquetebol.* Antes do treino, peça aos jogadores que imaginem suas atribuições específicas em diferentes defesas e jogadas ofensivas.
- *Tênis.* Durante as mudanças de lado, instrua o jogador a imaginar o tipo de estratégia e as jogadas que deseja usar em seguida.
- *Natação.* Após cada treino, dê aos nadadores cinco minutos para que possam captar um movimento e imaginarem sua execução perfeita, ou faça com que visualizem isso durante os períodos de descanso entre os intervalos.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Defina mentalização.**
   A mentalização consiste na criação ou na recriação de uma experiência na mente. É uma forma de simulação que envolve a recuperação de informações armazenadas na memória sobre todos os tipos de experiências e a transformação dessas lembranças em imagens significativas. Idealmente, a imagem deve utilizar todos os sentidos, não apenas o visual.
2. **Discuta a eficácia da mentalização para melhorar o desempenho no esporte.**
   Usando métodos empíricos, relatos e estudos de caso, pesquisadores constataram que a mentalização pode melhorar o desempenho em diversos esportes e situações. Naturalmente, os princípios do uso real da mentalização precisam ser incorporados a estudos da mentalização para aumentar sua eficácia.
3. **Discuta o onde, o quando, o porquê e o que da mentalização usada pelos atletas.**
   A mentalização é usada em muitas ocasiões diferentes, mas costuma ocorrer antes de uma competição. As categorias de mentalização que os atletas empregam incluem a cognitivo-geral (usar estratégia), a cognitivo-específica (usar habilidades), motivadora específica (receber uma medalha), motivadora geral – de ativação (ativação ou relaxamento), e motivadora geral – de domínio (desenvolver a confiança). Os atletas mentalizam interna e externamente; mentalizam eventos positivos e negativos ou seus ambientes; e usam o sentido visual, cinestésico, olfativo e auditivo.

4. **Discuta os fatores que influenciam a eficácia da mentalização.**
   De acordo com o tema interacional evidente em todo este texto, a eficácia da mentalização é influenciada por fatores situacionais e pessoais. Incluem a natureza da tarefa, o nível de habilidade de quem desempenha e a capacidade de mentalização da pessoa.
5. **Descreva como a mentalização funciona.**
   Inúmeras teorias ou explicações tratam do funcionamento da mentalização. Incluem a teoria psiconeuromuscular, a teoria da aprendizagem simbólica, a teoria bioinformativa, a teoria do código triplo e explicações psicológicas. Todas as cinco explicações têm algum apoio em resultados de pesquisas e propõem, basicamente, que os processos fisiológicos e psicológicos respondem pela eficácia da mentalização.
6. **Discuta os usos da mentalização.**
   A mentalização tem muitas utilidades, incluindo aumento da motivação, redução de ansiedade, desenvolvimento de confiança, aumento da concentração, recuperação de lesão, solução de problemas e prática de habilidades e estratégias específicas.
7. **Explique como desenvolver um programa de treinamento de mentalização.**
   Motivação e expectativas realistas são os primeiros passos essenciais para o estabelecimento de um programa de treinamento de mentalização. Além disso, deve ser feita uma avaliação usando-se um instrumento como o Questionário de Mentalização do Esporte antes de se iniciar o programa de treinamento. O treinamento básico em mentalização inclui exercícios de nitidez e capacidade de controle. O atleta deve, inicialmente, praticar a mentalização em um ambiente silencioso, num estado de atenção e relaxamento, concentrando-se em desenvolver imagens positivas, embora também seja útil ocasionalmente visualizar falhas, a fim de desenvolver habilidades de enfrentamento. Tanto a execução quanto o resultado da habilidade devem ser mentalizados, e a mentalização deve ocorrer em tempo real.
8. **Explique quando usar a mentalização.**
   A mentalização pode ser usada antes e depois de treino e competição, durante períodos sem competições e em momentos privados. Ela também pode beneficiar o processo de reabilitação de lesões.

TERMOS-CHAVE

mentalização
sentido cinestésico
visão
audição
tato
olfato
relatos empíricos
estudos de caso
estudos de caso basais múltiplos
pacotes de intervenção psicológica
experiências científicas
mentalização interna
mentalização externa
teoria psiconeuromuscular
princípio ideomotor
teoria da aprendizagem simbólica
teoria bioinformativa
modelo de código triplo
explicações psicológicas
conjunto atenção-ativação
nitidez
capacidade de controle
mentalização do exercício

QUESTÕES DE REVISÃO

1. O que é mentalização? Discuta a recriação de experiências que envolvam todos os sentidos.
2. Quais são os três empregos da mentalização? Dê exemplos práticos para cada um.
3. Compare e diferencie as teorias psiconeuromuscular e de aprendizagem simbólica no que diz respeito à mentalização.
4. Descreva uma evidência empírica e uma evidência experimental que sustente a eficácia da mentalização para melhorar o desempenho, incluindo evidências relativas à natureza da tarefa e ao nível de capacidade.
5. Compare e diferencie mentalização interna e externa e sua eficácia.
6. Discuta três elementos básicos de um programa exitoso de mentalização, incluindo sua importância.
7. Compare e diferencie os diferentes tipos de mentalização, incluindo a cognitivo-geral, a cognitivo-específica, a motivadora específica, a motivadora geral – de ativação e a motivadora geral – de domínio.
8. Discuta os fatores importantes que parecem influenciar a eficácia da mentalização.
9. Liste cinco funções da mentalização do exercício.
10. Descreva os elementos da mentalização PETTLEP, incluindo como você os integraria a um programa de treinamento da mentalização.
11. Descreva cinco componentes que devem ser levados em consideração ao se implementar um programa de treinamento da mentalização.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Pense em um esporte ou em uma atividade física que você aprecie (ou costumava apreciar). Se pretendesse usar a mentalização para ajudar a melhorar seu desempenho e aumentar a experiência de participação, como estabeleceria o seu programa de treinamento da mentalização? Quais seriam as principais metas desse programa? Que fatores teria de considerar para aumentar a eficácia de sua mentalização?
2. Como instrutor de academia, você quer usar a mentalização com uma turma, mas os alunos são um pouco céticos acerca de sua eficiência. Usando evidência empírica e experimental e estudos de caso, convença-os de que a mentalização seria uma boa maneira de tornar a experiência de aula mais positiva.
3. Como técnico, como você pode usar os cinco tipos diferentes de mentalização discutidos neste capítulo para melhorar o desempenho, o afeto e os pensamentos de seus atletas em diferentes situações?

14

Autoconfiança

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir e entender os benefícios da autoconfiança
2. Discutir as fontes de confiança no esporte
3. Entender como as expectativas afetam o desempenho e o comportamento
4. Explicar a teoria da autoeficácia
5. Explicar como avaliaria a autoconfiança
6. Explicar os vários aspectos da eficácia do técnico
7. Descrever estratégias de desenvolvimento da autoconfiança

Nas entrevistas após as competições, atletas e técnicos inevitavelmente comentam o papel crítico da autoconfiança (ou de sua falta) para o seu sucesso (ou fracasso) mental. Trevor Hoffman, por exemplo, um dos maiores arremessadores das principais ligas de basebol dos Estados Unidos, declarou: "Confiança é tudo; se você começar a duvidar de si mesmo, com certeza cometerá muito mais erros". Ou, como observou Tiger Woods: "A coisa mais importante é acreditar que você pode vencer cada torneio. Muitos caras não têm isso. Jack Nicklaus tinha". Grandes atletas também mantêm a confiança alta, apesar de algum desempenho insatisfatório recente. Por exemplo, a ex-estrela do New York Yankees, Yankeek Jeter, afirmou que, mesmo em meio a um período de baixo rendimento (que teve na temporada de 2004 e do qual se recuperou, tendo um excelente ano): "Nunca perdi a confiança. Isso não significa que vá ter só sucessos, mas continuo confiante o tempo todo" (McCallum e Verducci, 2004). Finalmente, às vezes a confiança é sentida não apenas pelos atletas, mas por seus adversários. No final de 2004, Andy Roddick falou sobre Roger Federer (vencedor dos principais campeonatos de simples do Grand Slam): "No vestiário, ele tem uma aura. Atualmente, sua confiança mental é extrema. Muito de seu sucesso deste momento está entre as orelhas". Esses comentários de Roddick são repetidos pelo próprio Federer, que disse: "Acredito muito em minhas capacidades. Há também muita confiança pela minha história nos últimos anos. Desenvolvi esse sentimento em pontos importantes que me permitem vencer repetidamente. As coisas agora acontecem de forma automática". (Essa é uma má notícia para outros tenistas profissionais, porque Federer venceu 22 finais consecutivas, até finalmente perder em 5 *sets* para David Nalbandian.) Federer chegou às semifinais de 23 torneios consecutivos do Grand Slam e nas quartas de final de 35 desses torneios.

As pesquisas também indicam que o fator mais consistente para distinguir atletas altamente bem-sucedidos dos menos bem-sucedidos é a confiança (Jones e Hardy, 1990; Vealey, 2005). Gould, Greenleaf, Lauer e Chung (1999) constataram que a confiança (eficácia) estava entre os principais fatores que influenciaram o desempenho nos Jogos Olímpicos de Inverno de Nagano. Nesse sentido, em entrevistas com 63 dos maiores atletas de uma grande variedade de esportes, quase 90% declararam-se possuidores de um nível muito alto de autoconfiança. Atletas de elite, de qualquer que seja o esporte, exibem consistentemente uma forte crença em si mesmos e em suas capacidades. Vejamos como Daly Thompson, ganhador do ouro olímpico no decatlo, e o maior tenista de todos os tempos, Jimmy Connors, encaram a confiança.

> **Sempre tive confiança de que me sairia bem. Sei se vou ganhar ou não. Tenho dúvidas, mas quando falta uma semana ou dez dias para o evento, todas desaparecem. Nunca entrei em uma competição com alguma dúvida. Sempre tive confiança de me esforçar 100% e, ao final do dia, penso que, independentemente de onde eu chegar, não posso fazer mais do que tentar o máximo.**
>
> Daly Thompson (citado em Hemery 1986, p. 156)

O segredo é nunca ficar negativo em relação a você mesmo. Certamente, é possível que o outro cara com quem está jogando seja difícil e que possa tê-lo vencido na última vez que vocês jogaram. Mas tudo bem, talvez você não estivesse jogando tão bem assim. Mas no momento em que começa a pensar essas coisas, está acabado. Vou para cada partida convencido de que vou vencer. E isso é tudo.

Jimmy Connors (citado em Weinberg, 1988, p. 127)

Entretanto, mesmo os atletas de elite por vezes têm dúvidas, mas, ainda assim, continuam a demonstrar que se veem capazes de atuar em alto nível. Herb Elliot, ex-corredor de meia distância de nível mundial, declarou: "Acho que um de meus pontos mais fortes são as dúvidas sobre mim mesmo; se você tiver consciência dos pontos fracos e estiver cheio das dúvidas sobre si mesmo, de certo modo, isso é uma boa motivação". De maneira semelhante, o ex-corredor de elite de meia distância, Steve Ovett, declarou: "Sempre me preocupo se conseguirei fazer jus às expectativas dos amigos" (Hemery, 1986, p. 155). Finalmente, mesmo a lenda do basquetebol, Michael Jordan, fala sobre ganhar confiança por meio do fracasso:

Já errei mais de 9.000 arremessos em minha carreira. Já perdi quase 300 jogos. Vinte e seis vezes me confiaram o arremesso para vencer o jogo e errei. Falhei repetidas vezes na vida – e foi por isso que tive sucesso.

Portanto, às vezes há uma luta entre sentir-se autoconfiante e reconhecer suas fraquezas. Comecemos pela definição de autoconfiança.

Definindo autoconfiança

Embora escutemos atletas e praticantes de exercícios falarem sobre confiança o tempo todo, esse não é um termo fácil de definir. Os psicólogos do esporte definem **autoconfiança** como a crença de que você pode realizar com sucesso um comportamento desejado. Pode ser chutar uma bola em gol, manter um regime de exercícios, recuperar-se de uma lesão no joelho, sacar um *ace* ou acertar um *home run*. Mas o fator comum é que você acredita que vai conseguir.

Embora Vealey (1986) originalmente considerasse autoconfiança tanto uma disposição como um estado, o pensamento mais moderno (Vealey, 2001; Vealey e Chase, 2008) estabelece que a autoconfiança no esporte é um construto cognitivo social que pode ser mais de traço ou mais de estado, dependendo da estrutura de referência temporal utilizada. Por exemplo, a confiança pode ser diferente se examinada em relação à competição atual *versus* confiança em relação à próxima temporada *versus* o nível de confiança normal da pessoa. Basicamente, pode ser algo que você sente hoje e, portanto, ela pode ser instável (**estado de autoconfiança**), ou pode ser parte de sua personalidade e, portanto, ser muito estável (**traço de autoconfiança**). Outro desdobramento recente é a visão de que a confiança é influenciada pela cultura organizacional específica, bem como pelas forças socioculturais gerais que cercam o esporte e o exercício. Por exemplo, um praticante de exercício pode receber muito *feedback* positivo de seu instrutor, o que ajuda a desenvolver a confiança, em comparação com nenhum *feedback* (ou mesmo comentários negativos), que poderia abalar a confiança. No esporte, a participação em certas atividades é vista como mais adequada para homens (como luta greco-romana) ou mulheres (como patinação artística), o que certamente influencia o sentimento de confiança do atleta. Eis como um jogador de basquetebol universitário descreveu a autoconfiança e a sua natureza às vezes transitória:

O principal é ter uma abordagem mental positiva. Como arremessador, você sabe que provavelmente errará pelo menos 50% dos arremessos. Portanto, não pode se recriminar apenas porque errou alguns arremessos em sequência. Contudo, sei que perco a confiança de modo muito fácil e rápido. Assim, quando erro vários arremessos em série, tento pensar que é mais provável que eu converta o próximo, pois sou um arremessador com 50% de aproveitamento. Se tenho confiança em mim e na minha capacidade, então tudo o mais parece se arranjar.

Quando se espera que algo dê errado, cria-se o que é chamado de **profecia autorrealizável** – ou seja, esperar que algo aconteça realmente ajuda a fazer com que aconteça. Infelizmente, esse fenômeno é comum tanto em programas de esporte competitivo como de exercício. Profecias autorrealizáveis negativas são barreiras psicológicas que levam a um ciclo vicioso: a expectativa de fracasso leva ao fracasso real, que diminui a autoimagem e aumenta as expectativas de fracasso futuro. Por exemplo, um batedor de beisebol em má fase passa a esperar que vai rebater para fora, o que provoca aumento da ansiedade e diminuição da concentração, que, por sua vez, costumam resultar em expectativas mais baixas e mau desempenho.

Um ótimo exemplo de alguém que superou uma profecia autorrealizável negativa é a história de como Roger Bannister ultrapassou a barreira dos quatro minutos na corrida de 1 milha (1.609 metros). Antes de 1954, a maior parte das pessoas alegava que não havia como correr essa distância em menos de quatro minutos. Muitos corredores tinham tempos de 4:03, 4:02 e 4:01, mas a maioria deles concordava que baixar de quatro minutos era fisiologicamente impossível. Roger Bannister, entretanto, não

pensava assim. Ele estava certo de que podia quebrar a barreira dos quatro minutos sob as condições certas – e conseguiu. Sua façanha foi impressionante, mas o realmente interessante é que, no ano seguinte, mais de uma dúzia de corredores quebrou a barreira dos quatro minutos. Por quê? De repente todos ficaram mais rápidos ou começaram a treinar mais? Claro que não. O que aconteceu foi que os corredores finalmente acreditaram que isso podia ser feito. Até Roger Bannister quebrar a barreira, os corredores vinham se colocando limites psicológicos, porque achavam que era simplesmente impossível quebrar essa barreira dos quatro minutos.

Uma pesquisa (Vealey e Knight, 2002) revelou que, como muitos outros construtos de personalidade, a autoconfiança é multidimensional. De modo específico, parece haver diversos tipos de autoconfiança dentro do esporte, incluindo os seguintes:

- Confiança na própria capacidade de executar habilidades físicas
- Confiança na própria capacidade de usar habilidades psicológicas (como mentalização, diálogo interior)
- Confiança na própria capacidade de usar habilidades perceptuais (como tomada de decisão, adaptação)
- Confiança no próprio nível de condicionamento físico e na condição de treinamento
- Confiança no próprio potencial de aprendizagem ou na capacidade de melhorar as próprias habilidades

Hays, Maynard, Thomas e Bawden (2007) avaliaram tipos de autoconfiança em atletas de elite e descobriram outros tipos, como a crença na própria capacidade de chegar lá (vencendo e melhorando o desempenho) e a crença na própria superioridade em relação ao adversário. Isso salienta a ideia de que atletas de elite têm crenças sólidas nas capacidades pessoais, o que é coerente com a importância da crença em si mesmo, como entendida na literatura sobre rigidez mental.

Benefícios da autoconfiança

A autoconfiança é caracterizada por uma alta expectativa de sucesso. Ela pode ajudar o indivíduo a despertar emoções positivas, facilitar a concentração, estabelecer metas, aumentar o esforço, concentrar suas estratégias de jogo e manter o embalo. Em suma, a confiança pode influenciar o afeto, o comportamento, e as cognições (o ABC [*Affect, Behavior, Cognitions*] da psicologia do esporte). Discutiremos cada um desses aspectos resumidamente.

- *A confiança desperta emoções positivas.* Quando você se sente confiante, tem mais probabilidade de

Quando Roger Bannister quebrou a barreira dos 4 minutos na corrida de 1 milha, a ideia de isso ser algo impossível também foi rompida. Foi ele quem abriu o caminho para a profecia autorrealizável de que outros poderiam fazer o mesmo.

permanecer calmo e relaxado sob pressão. Esse estado mental e corporal permite que seja agressivo e positivo quando o resultado da competição fica equilibrado. Além disso, uma pesquisa (Jones e Swain, 1995) revelou que atletas com alto nível de confiança interpretam seus níveis de ansiedade mais positivamente do que atletas com menos confiança. Isso propicia um sistema de crenças mais produtivo, no qual a pessoa pode reestruturar as emoções como facilitadoras do desempenho.

- *A confiança facilita a concentração*. Quando você se sente confiante, sua mente fica livre para se concentrar naquilo que está fazendo. Quando lhe falta confiança, tende a se preocupar sobre como está se saindo e sobre como os outros veem seu desempenho. Basicamente, os indivíduos confiantes são mais qualificados e eficientes no uso de processos cognitivos e têm mais habilidades de atenção, padrões de atribuição e estratégias de enfrentamento mais produtivos.
- *A confiança afeta as metas.* As pessoas confiantes tendem a estabelecer metas desafiadoras e a persegui-las ativamente. A confiança permite que você tente alcançar as estrelas e desenvolva seu potencial. As pessoas inseguras tendem a estabelecer metas fáceis e nunca se esforçam ao máximo (ver o Capítulo 15).
- *A confiança aumenta o esforço.* O empenho e a persistência na busca de um objetivo dependem muito da confiança (Hutchinson, Sherman, Martinovic e Tenenbaum, 2008; Weinberg, Yukelson e Jackson, 1980). Quando a capacidade é a mesma, os vencedores das competições são, geralmente, os atletas que acreditam em si mesmos e em suas capacidades. Isso é especialmente verdadeiro em situações que exigem persistência (como a corrida de maratona, uma partida de tênis de três horas) ou ao enfrentar obstáculos, como sessões de reabilitação dolorosas (Maddux e Lewis, 1995).
- *A confiança afeta as estratégias de jogo.* As pessoas no esporte muitas vezes se referem a “jogar para ganhar” ou, ao contrário, “jogar para não perder”. Os atletas confiantes tendem a jogar para ganhar; não costumam recear correr riscos e, portanto, assumem o controle da competição para obter a vantagem. Quando não estão confiantes, os atletas jogam para não perder: ficam hesitantes e se esforçam para não cometer erros. Por exemplo, um jogador de basquetebol confiante que sai do banco vai tentar fazer as coisas acontecerem marcando pontos, roubando passes ou pegando um rebote importante. Um jogador menos confiante tentará evitar cometer erros, passando a bola. Para ele é suficiente não estragar tudo e está menos preocupados em fazer algo positivo acontecer.
- *A confiança afeta o embalo psicológico.* Atletas e técnicos referem-se a mudanças de embalo como determinantes críticos de vitórias e derrotas (Miller e Weinberg, 1991). Ser capaz de produzir um embalo positivo ou inverter um embalo negativo é um trunfo importante. A confiança parece ser um ingrediente fundamental nesse processo. Pessoas confiantes em si mesmas e em suas capacidades nunca

Confiança esportiva sólida

Ainda que muitos pesquisadores e profissionais do esporte compreendam a importância da autoconfiança para melhoria do desempenho, persiste certa controvérsia relativa à definição dessa característica. Um conceito chamado confiança esportiva sólida surgiu recentemente na literatura. Foi definido como “um conjunto de crenças positivas permanentes, ainda que maleáveis, que protegem contra desafios psicológicos e ambientais constantes, associados ao esporte competitivo” (Thomas, Lane e Kingston, 2011, p. 202). Basicamente, uma confiança esportiva sólida engloba um conjunto de crenças (mais do que uma crença) que inclui tipos múltiplos de confiança no esporte (como confiança associada à realização, preparação e execução de uma habilidade) que têm intensidade e costumam ter estabilidade ao longo do tempo. Esse conjunto de crenças é percebido na seguinte citação, de um judoca:

> Confiança sólida tem a ver com tudo. Tem a ver com confiança em várias áreas, confiança na vitória, na preparação, crença em si mesmo, independentemente do que ocorra … acreditar que fez o possível e acreditar que é capaz de enfrentar o desafio. (Thomas et al., 2011, p. 195).

As características da confiança esportiva sólida incluem:

- *É multidimensional*. Confiança esportiva sólida consiste em vários tipos de confiança esportiva, como crença em suas capacidades, resultados de desempenho, habilidades de enfrentamento e preparo físico e mental.
- *É maleável.* Ser capaz de responder e reagir a fatores que debilitam a confiança; ter a capacidade de retomar tudo com rapidez, após qualquer recuo ou perturbação na confiança.
- *É durável.* A confiança de grande duração, resistente à mudança e sólida.
- É desenvolvida. A confiança esportiva sólida pode ser desenvolvida com o tempo e ficar mais forte.
- *É protetora.* Uma confiança esportiva sólida pode funcionar como amparo contra fatores debilitantes, como perdas, lesões, pressões e expectativas.
- *É um conjunto arraigado de crenças.* Uma crença subjacente de que você consegue o que quer e que é o melhor (flertando com a arrogância sem ser verdadeiramente arrogante).

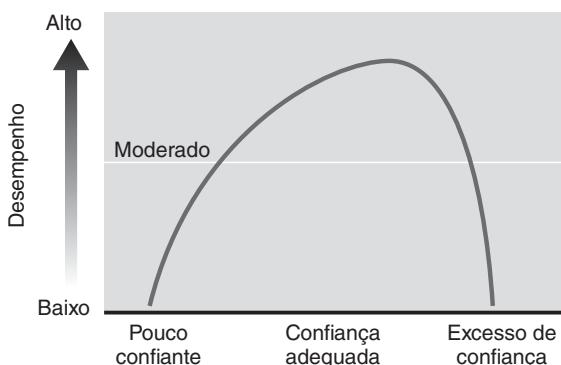
desistem. Consideram as situações adversas como desafios e reagem com maior determinação. Por exemplo, Wayne Gretzky, LeBron James, Serena Williams e Rory McIllroy transpiram a confiança de reverter o embalo quando a perspectiva parece desanimadora.

- *A confiança afeta o desempenho.* Provavelmente, a relação mais importante para os atletas profissionais é aquela entre a confiança e o desempenho. Embora saibamos, por pesquisas passadas, que há uma relação positiva entre ambos (Feltz, 1984b; Vealey, 2001), os fatores que influenciam essa relação não são tão conhecidos. Entretanto, fatores como cultura organizacional (tais como expectativas do ensino médio *versus* expectativas da universidade), características de personalidade (tal como a orientação competitiva), características demográficas (como sexo, idade), afeto (como excitação ou ansiedade) e cognições (tais como atribuições para sucesso ou fracasso) foram sugeridos como importantes. Todos eles fatores determinam se a confiança é baixa demais, alta demais ou apenas adequada, conforme discutiremos brevemente nas seções seguintes.

Autoconfiança ideal

Embora a confiança seja um determinante crítico de desempenho, ela não supera a incompetência. A confiança pode levar um atleta apenas até certo ponto. A relação entre confiança e desempenho pode ser representada pela forma de um U invertido, com o ponto mais alto inclinado para a direita (Figura 14.1). O desempenho melhora à medida que o nível de confiança aumenta – até um ponto ideal, depois do qual aumentos adicionais na confiança produzem diminuições correspondentes no desempenho. A autoconfiança ideal significa estar tão convencido de poder alcançar suas metas que você lutará arduamente para isso. Não significa, necessariamente, que sempre atuará bem, mas é fundamental para alcançar seu potencial. Uma forte crença em si mesmo o ajudará a lidar bem com erros e equívocos e a manter sua luta em direção ao sucesso. Todo mundo tem seu nível ideal de autoconfiança, e problemas de desempenho podem surgir com escassez ou excesso de confiança.

FIGURA 14.1 O U invertido mostra a relação confiança-desempenho.

PONTO-CHAVE As pessoas lutam por um nível individual ideal de confiança, mas, às vezes, ficam confiantes demais ou de menos.

Falta de confiança

Muitas pessoas têm as habilidades físicas para serem bem-sucedidas, mas lhes falta confiança na capacidade de realizar habilidades sob pressão, quando o jogo ou a partida está nivelado. Por exemplo: uma jogadora de voleibol consistentemente dá cortadas fortes e precisas durante o treino. Entretanto, na partida, sua primeira cortada é bloqueada em seu rosto. Ela começa a duvidar de si mesma e torna-se insegura e conservadora nas cortadas subsequentes, perdendo a eficiência.

Duvidar de si mesmo prejudica o desempenho: cria ansiedade, interrompe a concentração e provoca indecisão. Indivíduos com falta de confiança concentram-se mais nas deficiências que em seus pontos fortes, distraindo-se em relação ao que estão fazendo. Eis o que observou um atleta: "Assim que você começa a duvidar de si mesmo e de sua capacidade, está acabado." Às vezes, os atletas, na sala de treinamento, duvidam da própria capacidade de recuperação total de uma lesão. Praticantes de exercícios muitas vezes duvidam de sua aparência ou da capacidade de permanecer num programa de exercícios regular. Porém, conforme já observado, para alguns indivíduos, um pouco de insegurança ajuda a manter a motivação e previne a complacência ou o excesso de confiança.

Excesso de confiança

Pessoas excessivamente confiantes são, na verdade, falsamente confiantes. Ou seja, sua confiança é maior do que sua capacidade. O desempenho piora porque elas acreditam que não precisam se preparar ou se esforçar para conseguir o que desejam. Isso acontece quando uma equipe de primeira linha dá como certa a vitória, e seus membros pensam que basta entrar na quadra para vencer. Entretanto, você não pode ser excessivamente confiante se sua confiança estiver embasada em habilidades e em capacidade reais. Via de regra, o excesso de confiança é muito menos problemático do que a falta

Embalo psicológico: ilusão ou realidade?

A maior parte dos técnicos e atletas fala sobre o conceito de embalo psicológico e como ele costuma ser fugaz; em um minuto está lá, e no minuto seguinte já desapareceu. Alguns pesquisadores constataram que essa sensação de embalo psicológico pode ser mais ilusão que realidade. Um estudo observou, por exemplo, o fenômeno da **mão quente** no basquetebol, que, tradicionalmente, significa que, quando um jogador acerta alguns arremessos seguidos, ele tem a probabilidade de continuar fazendo cestas. Usando registros de times de basquetebol profissional, os pesquisadores descobriram que um jogador tinha tanta probabilidade de errar quanto de fazer a cesta seguinte após ter convertido vários arremessos consecutivos (Gillovich, Vallone e Tversky, 1985; Koehler e Conley, 2003).

Outros pesquisadores também verificaram que estar no embalo não afetava o desempenho subsequente no beisebol (Albright, 1993) e no voleibol (Miller e Weinberg, 1991). Entretanto, outra pesquisa mostrou uma relação entre embalo psicológico e desempenho em esportes como tênis, basquetebol e ciclismo (Jackson e Mosurki, 1997; Perrault, Vallerand, Montgomery e Provencher, 1998). Foi postulado que o embalo psicológico afeta o desempenho por meio de mecanismos cognitivos (maior atenção e confiança), afetivos (mudanças nas percepções de ansiedade) e fisiológicos (maior ativação) (Taylor e Demick, 1994). Embora haja algum apoio para essas noções (Kerick, Isso-Ahola e Hatfield, 2000), mais pesquisas são necessárias para esclarecer esses mecanismos intervenientes. Nesse sentido, um estudo de Briki, Hartigh, Hauw e Gernigon (2012) descobriu que um evento inesperado, inconsistente com expectativas de desempenho estabelecidas, desencadeava o embalo. Por exemplo, um time que perde por 2 a 0, jogando muito mal numa partida de futebol, é capaz de reverter o embalo se fizer um gol – mesmo em razão de sorte – porque o desempenho contrariará o que estava ocorrendo antes do gol.

Portanto, ainda precisa ser decidido se o embalo psicológico é real ou simplesmente uma ilusão. Numa ampla revisão de 20 anos de pesquisa sobre "mão quente", Bar-Eli, Avugos e Raab (2006) descobriram 12 estudos de apoio ao embalo psicológico. Os autores concluem que, embora haja evidências contra a existência do embalo psicológico no basquete e em alguns outros esportes, as simulações dão certo suporte à presença dele. Gula e Raab (2004), porém, bem como Avugos, Bar-Eli, Ritov e Sher (2013) ofereceram uma espécie de meio-termo. Especificamente, afirmaram ser melhor que o técnico selecione o jogador com a "mão quente" para arremessar a última bola, desde que esse jogador tenha um alto percentual de sucesso (ou seja, se for, no mínimo, um bom arremessador). Portanto, não consideram a "mão quente" um mito ou uma realidade, mas, antes, uma informação a ser usada ao ser escolhido um arremessador em uma situação crítica.

Pesquisadores também investigaram o efeito das percepções que os atletas têm do embalo ao tomarem decisões (Koppen e Raab, 2012). Descobriram que atletas de esportes individuais e coletivos, independentemente do nível de experiência, eram influenciados por sua percepção do embalo psicológico. Aos atletas foi mostrado um vídeo em que um jogador de voleibol estaria quente (com várias cortadas de sucesso em sequência) ou frio (perdera várias cortadas em sequência). Os atletas da pesquisa indicaram que passariam a bola (considerando não estarem realmente no jogo) bem mais ao jogador com a mão quente, percebido por eles como o mais provável de ter êxito, do que ao jogador com a mão fria. Isso se deu mesmo que, na realidade, nenhum jogador tivesse mais ou menos probabilidade de sucesso na próxima tentativa.

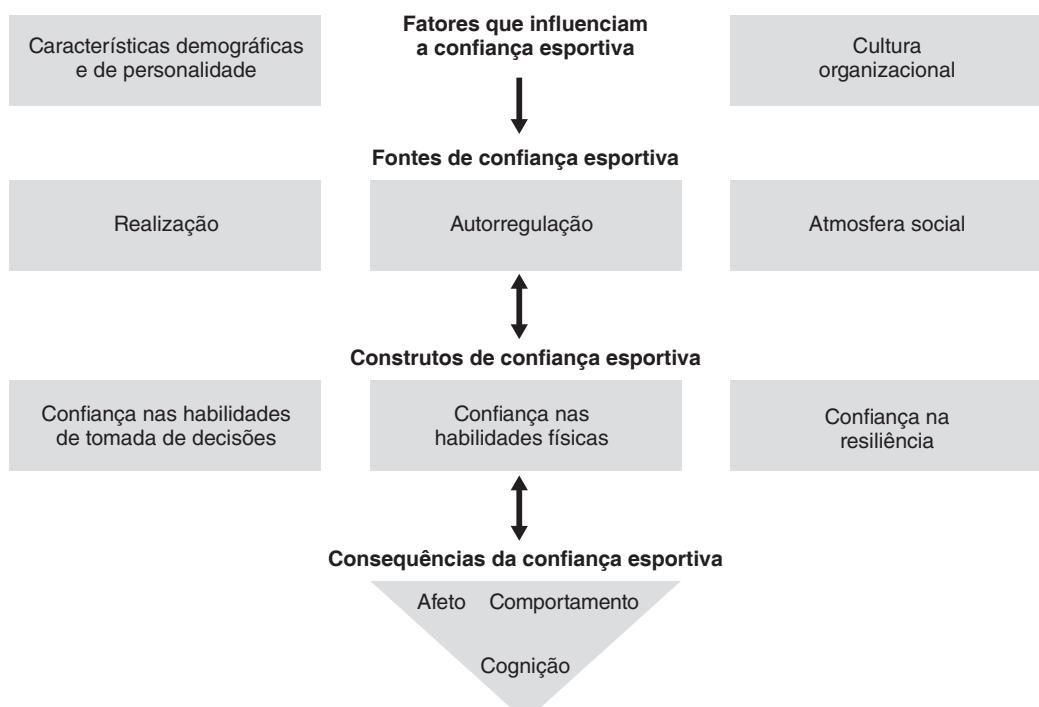
Um estudo de Moesch e Apitzsch (2012) pesquisou as percepções dos treinadores quanto a embalo positivo e negativo. As estratégias de aumento das possibilidades de ocorrência de um embalo positivo incluem estratégias do técnico, como pedidos de tempo, substituição exitosa, instruções claras aos jogadores e alterações táticas adequadas, bem como estratégias dos jogadores, como retorno ao básico, criação de um nível excelente de ativação, realização daquilo que dá resultado e estar voltado à tarefa. As estratégias de aumento do risco de ocorrência de um embalo negativo incluem estratégias dos técnicos, como substituições nada exitosas, decisões táticas insatisfatórias e percepção errada da partida, bem como estratégias dos jogadores, a saber, foco nos resultados, controle insatisfatório da atenção, inexistência de um plano claro de jogo e ausência de estratégia se as coisas piorarem.

dela. Entretanto, quando ocorre, os resultados podem ser igualmente desastrosos.

Em meados dos anos 1970, Bobby Riggs perdeu uma famosa partida de tênis na "batalha dos sexos", contra Billie Jean King. Riggs explicou a derrota desta forma:

> **Foi principalmente um caso de excesso de confiança de minha parte. Eu me superestimei. Subestimei a capacidade de Billie Jean de enfrentar a pressão. Deixei-a tomar conta da quadra e da bola, porque imaginei que isso não faria diferença, que ela derrotaria a si mesma. Mesmo quando ela ganhou o primeiro *set*, não fiquei preocupado. Na verdade, apostei muito alto em mim mesmo. Calculei mal. Fiquei sem forças. Ela começou a jogar cada vez melhor. Comecei a jogar pior; tentei desacelerar o jogo para mantê-la atrás, mas ela manteve a pressão. (Tarshis, 1977, p. 48)**

A situação mais comum é quando dois jogadores ou times de diferentes capacidades se enfrentam. O melhor jogador ou time costuma chegar para a competição com excesso de confiança. Negligencia a preparação e joga casualmente, o que pode muito bem fazê-lo ficar para trás já no início da competição. O adversário, nesse meio-tempo, começa a ganhar confiança, dificultando ainda mais que os jogadores excessivamente confiantes consigam virar o jogo e vencer a competição. Outra situação que a maioria de nós já presenciou é a do atleta que finge estar muito confiante. Muitas vezes o atleta faz isso na tentativa de agradar os outros e encobrir sentimentos reais de insegurança. Seria mais construtivo expressar tais sentimentos para o técnico, para que ele possa desenvolver um programa que ajude o atleta a afastar as dúvidas e a recuperar a autoconfiança.

Bandura (1997) defendeu que a confiança excessiva seria apenas uma explicação *ad hoc* para o fracasso, não existindo na realidade. Basicamente, depois que os atletas perdem para um adversário inferior, costumam alegar que não o levaram a sério o suficiente (ou seja, foram excessivamente confiantes) e que simplesmente não se prepararam bem o bastante, resultando na derrota. Quando os atletas vencem, entretanto, quase nunca dizem que estavam excessivamente confiantes e ainda assim venceram. A indagação empírica de existir ou não confiança em excesso ainda carece de resposta.

Modelo de confiança esportiva

Agora que tratamos dos diferentes aspectos da autoconfiança o esporte, é hora de reunir tudo em um modelo de confiança esportiva (ver Figura 14.2), descrito por Vealey e colaboradores (Vealey, 1986, 2001; Vealey e Chase, 2008). O modelo de confiança esportiva tem quatro componentes:

- *Construtos de confiança esportiva*. Conforme observado neste capítulo, a confiança esportiva é vista como um *continuum* que varia entre a predominância de um traço ou de um estado de confiança, em oposição a puramente um traço ou estado de autoconfiança. A autoconfiança é definida como a crença ou grau de certeza que os indivíduos têm em sua capacidade de sucesso no esporte. Além disso, a confiança esportiva é conceituada como tendo natureza multidimensional, incluindo confiança na capacidade física, nas habilidades psicológicas e perceptuais, na capacidade de adaptação, no nível de condicionamento e treinamento, no potencial de aprendizagem e na tomada de decisões.
- *Fontes de confiança no esporte*. Conforme descrito no quadro "Fontes de Autoconfiança no Esporte", mais adiante neste capítulo, postula-se que inúmeras fontes estejam presentes e influenciem a autoconfiança no esporte. Estas podem ser classificadas, ainda, como centradas na realização, na autorregulação e na atmosfera social.
- *Consequências da confiança esportiva*. Essas consequências se referem ao afeto (A), comportamento (B – *behavior*) e cognições (C) dos atletas, o que Vealey (2001) chamou de triângulo ABC. Postula-se que o nível de confiança esportiva dos atletas interagiria continuamente com esses três elementos. Em geral, altos níveis de confiança despertam emoções positivas, estão ligados a comportamentos de realização produtiva, tais como esforço e persistência, e produzem um uso mais qualificado e eficiente de recur-

FIGURA 14.2 Modelo de confiança.

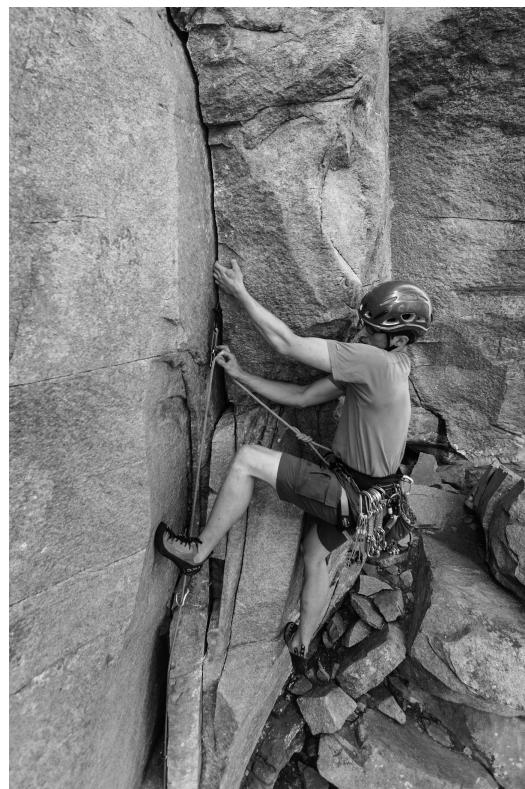
sos cognitivos, tais como padrões de atribuição, habilidades de atenção e estratégias de enfrentamento.

- *Fatores que influenciam a confiança esportiva*. Postula-se que a *cultura organizacional* bem como *características demográficas* e *de personalidade,* influenciam a confiança esportiva. A cultura organizacional representa os aspectos estruturais e culturais da subcultura esportiva, que pode incluir fatores como nível de competição, atmosfera motivacional, comportamentos em treinamento e expectativas de diferentes programas esportivos. Além disso, características de personalidade (como orientação ao objetivo, otimismo) e características demográficas (como sexo, raça) também influenciam a confiança esportiva.

Entendendo como as expectativas influenciam o desempenho

Visto que a autoconfiança é a crença de que se pode realizar com sucesso um comportamento almejado, é evidente que nossas expectativas desempenham um papel crucial no processo de mudança de comportamento. Uma pesquisa demonstrou que dar a uma pessoa uma pílula de açúcar para dor extrema (dizendo-lhe que é morfina) pode produzir tanto alívio quanto um analgésico. Basicamente, o efeito poderoso das expectativas sobre o desempenho fica evidente em muitos aspectos da vida cotidiana, incluindo esportes e exercícios. É importante manter as expectativas altas e preservar a confiança nas adversidades, não apenas para os atletas e praticantes de exercícios, mas também para os árbitros. Eis o que um árbitro de tênis profissional disse sobre o assunto:

> **Ser juiz de cadeira no tênis é um trabalho que requer indivíduos que tenham confiança em si mesmos e não se abalem facilmente. Os jogadores batem na bola de modo tão forte e rápido e tão perto das linhas que é quase impossível estar absolutamente convicto de todos os julgamentos. Mas… você não pode começar a duvidar de si mesmo, porque, se duvidar, começará a perder o controle da partida. No fim, os jogadores terão mais respeito por você e suas decisões se lhes mostrar que tem confiança em seu julgamento e em suas capacidades.**

Autoexpectativas e desempenho

Alguns estudos interessantes demonstraram a relação entre expectativas e desempenho. Num deles, foram formados pares de indivíduos em que um deles pensava (incorretamente) que o outro tinha muito mais força nos braços do que ele, sendo ambos orientados a jogar queda de braço (Nelson e Furst, 1972). Incrivelmente, em dez das 12 lutas, o indivíduo objetivamente mais fraco (que ambos os indivíduos acreditavam ser o mais forte) ganhou a competição. Evidentemente, o fator mais importante não era a força física real, mas quem os competidores esperavam que vencesse.

PONTOS-CHAVE

- Expectativas positivas de sucesso parecem produzir efeitos positivos em muitos âmbitos da vida, incluindo o esporte.
- Ter a expectativa de vencer um oponente difícil ou de ter sucesso ao realizar uma habilidade difícil pode produzir um desempenho excepcional quando vencidas barreiras psicológicas.

Noutros estudos, dois grupos de participantes foram informados de que estavam levantando mais ou menos peso do que realmente acontecia (Ness e Patton, 1979; Wells, Collins e Hale, 1993). Por exemplo, alguém que já tivesse levantado 60 quilos era informado de que levantaria 60 quilos novamente, quando de fato, estava recebendo 70 quilos, ou vice-versa. Os indivíduos levantaram mais peso quando achavam que estavam levantando menos – ou seja, quando acreditavam e esperavam que pudessem levantar o peso.

A confiança exerce influência profunda na crença pessoal de ser capaz de realizar determinada tarefa.

Estudos recentes, bem como estudos mais clássicos (Mahoney e Avener, 1977), também demonstraram ser a autoconfiança um fator fundamental na discriminação entre atletas bem-sucedidos ou não (Gould, Guinan et al., 1999; Jones et al., 1994; Mahoney, Gabriel e Perkins, 1987). Além disso, Maganaris, Collins e Sharp (2000) relataram que levantadores de peso informados de que tinham recebido esteroides anabolizantes (mas que, na verdade, tinham recebido um placebo, sacarina) melhoraram seu desempenho, enquanto o desempenho piorou quando lhes foi informada a verdadeira natureza da substância administrada. Por fim, mais recentemente Greenlees, Bradley, Holder e Thelwell (2005) verificaram que o comportamento de outros atletas poderia influenciar as expectativas. Especificamente, jogadores de tênis de mesa que viam outros jogadores exibindo linguagem corporal positiva tinham impressões mais favoráveis do adversário e, em consequência, níveis mais baixos de expectativas de resultado (achavam que iam perder) do que quando o adversário exibia linguagem corporal negativa. Esses estudos demonstram o papel fundamental das autoexpectativas no desempenho de um atleta.

Expectativas do técnico e desempenho dos atletas

A ideia de que as expectativas de um técnico poderiam influenciar o desempenho dos atletas partiu de um estudo clássico. Rosenthal e Jacobson (1968) informaram a professores que um teste padronizado de capacidade acadêmica havia identificado algumas crianças em cada uma de suas turmas de alunos como "gênios tardios" dos quais poderiam ser esperados grandes ganhos na realização acadêmica e no QI, no decorrer do ano escolar. Na verdade, essas crianças tinham sido escolhidas aleatoriamente, de modo que não havia razão para se esperar delas uma demonstração de maior progresso acadêmico do que de seus colegas de classe. Porém, ao final do ano escolar, os supostos gênios tardios de fato tiveram maiores ganhos em escores de QI do que as outras crianças. Rosenthal e Jacobson sugeriram que a informação do falso teste fez os professores esperarem melhor desempenho dos alunos identificados, o que os levou a darem a esses alunos mais atenção, reforço e instrução (conforme demonstrado por um vídeo dos professores dando *feedback* aos alunos). O desempenho e o comportamento dos alunos, portanto, moldaram-se às expectativas dos professores de que seriam alunos dotados.

PONTO-CHAVE Suas expectativas em relação aos outros influenciam não apenas seu próprio comportamento, mas os sentimentos e os comportamentos alheios.

Estudos em aulas de educação física (Martinek, 1988) e em ambientes esportivos competitivos (Chase, Lirgg e Feltz, 1997; Solomon, Striegel, Eliot, Heon e Maas, 1996) também indicam que expectativas de professores e técnicos podem alterar os desempenhos de seus alunos e atletas. Esses estudos mostraram que os técnicos forneciam mais *feedback* de todos os tipos aos atletas para os quais eles tinham altas expectativas e também que esses atletas viam seus técnicos mais positivamente do que outros atletas. Além disso, as expectativas dos técnicos foram um prognosticador significativo dos desempenhos de seus atletas. Um estudo de Becker e Solomon (2005) revelou que os técnicos de basquetebol da NCAA (National Collegiate Athletic Association) usavam o sólido empenho, a receptividade ao treinamento, a disposição para aprender, o amor pelo esporte e a disposição para escutar da parte dos atletas como os itens mais importantes para determinar a capacidade de um atleta. Esses são todos atributos psicológicos. Curiosamente, os atributos físicos, como dedicação atlética, coordenação e agilidade, não estavam entre os dez itens principais de julgamento da capacidade de atletas. Esse processo não ocorre em todas as situações, porque alguns professores e técnicos permitem que suas expectativas afetem a interação com os alunos e atletas, embora outros, não. Uma sequência de eventos que ocorre em ambientes esportivos parece explicar a relação expectativa-desempenho (Horn, Lox e Labrador, 2001).

Passo 1: Os técnicos criam expectativas

Os técnicos costumam criar expectativas em relação a seus atletas e equipes. Às vezes, essas expectativas se originam da raça, da compleição física, do sexo ou da situação socioeconômica do indivíduo. Tais expectativas são chamadas de **sinais pessoais**. O uso exclusivo desses sinais para formar julgamentos sobre a competência de um atleta pode, com certeza, levar a expectativas incorretas. Ainda assim, uma pesquisa (Becker e Solomon, 2005) indica que as características psicológicas eram os fatores mais proeminentes em que os técnicos se baseavam para julgar a capacidade atlética. Talvez isso ocorra porque, nesse nível de competição, os técnicos acreditam que os atletas tenham mais probabilidade de apresentar níveis comparáveis de capacidade física e, portanto, são os fatores psicológicos que realmente diferenciam um atleta de outro. Entretanto, os técnicos também usam **informações de desempenho**, tais como realizações passadas, testes de habilidade, comportamentos no treino e avaliações de outros técnicos.

Ao avaliar mais de 200 técnicos, Solomon (2008a, 2010) descobriu que tais fatores pessoais e de desempe-

nho situam-se em quatro categorias: treinabilidade, capacidade física, jogar para o time e maturidade. Quando tais fontes de informação levam a uma avaliação exata da capacidade e potencial do atleta, não há problema. Entretanto, expectativas incorretas (muito altas ou muito baixas), especialmente quando inflexíveis, costumam levar a comportamentos inadequados do técnico. Infelizmente, pesquisas constataram que os técnicos tendem a não alterar suas expectativas inicias em relação ao atleta (Solomon, Golden, Ciaponni e Martin, 1998). Isso nos leva ao segundo passo na sequência de eventos – a influência das expectativas dos técnicos sobre seus comportamentos.

Passo 2: As expectativas dos técnicos influenciam seus comportamentos

Dentre professores e técnicos que se comportam de forma diferente quando têm expectativas altas ou baixas em relação a determinado aluno ou atleta, os comportamentos geralmente se enquadram em uma das seguintes categorias (Solomon, 2008b; Solomon, DiMarco, Ohlson e Reese, 1998):

Frequência e qualidade da interação técnico-atleta

- O técnico passa mais tempo com atletas que lhe geram alta expectativa, pois espera mais deles.
- O técnico demonstra mais simpatia e afeto positivo em relação a atletas que lhe geram alta expectativa.

Quantidade e qualidade da instrução

- O técnico baixa a sua expectativa quanto às habilidades que alguns atletas aprenderão, desse modo estabelecendo um padrão de desempenho mais baixo.
- O técnico concede aos atletas que lhe geram baixa expectativa proporcionalmente menos tempo de treinos práticos.
- O técnico é menos persistente ao ensinar habilidades difíceis a atletas que lhe geram baixa expectativa.

Tipo e frequência de *feedback*

- O técnico fornece mais reforço e elogios para atletas de alta expectativa após um desempenho bem-sucedido.
- O técnico fornece menos *feedback* útil, quantitativamente, a atletas de baixa expectativa, como elogios após um desempenho médio.
- O técnico dá a atletas de alta expectativa mais *feedback* instrutivo e informativo.

Além do tipo, da quantidade e da qualidade do *feedback* fornecido, os professores podem exibir sua expectativa pelo tipo de ambiente que criam. Ao criarem um ambiente mais orientado à tarefa ou à aprendizagem, os alunos não percebem qualquer tratamento diferencial entre os que têm alto ou baixo desempenho. Entretanto, quando os professores criam um ambiente voltado a resultados, com foco no desempenho, então os alunos percebem que seus professores favorecem os que apresentam alto desempenho em detrimento daqueles que têm baixo desempenho (Papaioannou, 1995).

Eis um exemplo de como as expectativas de um técnico podem afetar seu comportamento. No decorrer de uma partida de voleibol, Kira (de quem o técnico nutre alta expectativa) tenta cortar a bola apesar de o levantamento ter sido péssimo, afastando-a da rede. A cortada bate na rede, mas o técnico diz: "Boa tentativa, Kira! Apenas tente conseguir mais elevação no salto para ter contato com a bola acima do nível da rede". Quando Janet (de quem o técnico espera menos) faz a mesma coisa, o técnico diz: "Não tente cortar a bola quando não estiver na posição, Janet. Você nunca vai fazer um ponto desse jeito".

Passo 3: O comportamento dos técnicos afeta os desempenhos dos atletas

Nesse passo, o tratamento dos atletas por técnicos com tendências a criar expectativas afeta o desempenho físico e psicológico. É fácil entender que atletas que consistentemente recebem mais *feedback* positivo e instrutivo dos técnicos apresentem mais melhora no desempenho e apreciem mais a experiência competitiva. Veja como os atletas são influenciados por expectativas negativamente tendenciosas de seus técnicos:

- Atletas de baixa expectativa exibem pior desempenho porque recebem menos reforço eficaz e conseguem menos tempo de jogo.
- Atletas de baixa expectativa exibem níveis mais baixos de autoconfiança e de percepção de competência no decorrer de uma temporada.
- Atletas de baixa expectativa atribuem seus fracassos à falta de capacidade, confirmando, assim, a noção de que não são bons e têm pouca chance de sucesso futuro.

Passo 4: Os desempenhos dos atletas confirmam as expectativas dos técnicos

O Passo 4, naturalmente, comunica aos técnicos que estavam corretos em suas avaliações iniciais acerca da capacidade e do potencial dos atletas. Poucos técnicos observam que seus próprios comportamentos e atitudes ajudaram a produzir esse resultado. Nem todos os atletas permitem que o comportamento ou a expectativa de um técnico afete seu desempenho ou suas reações psi-

colágicas. Há os que procuram outros recursos, como pais, amigos ou outros adultos para formar percepções de sua competência e capacidades. O apoio e as informações vindos dessas outras pessoas conseguem, com frequência, ajudar os atletas a resistirem às tendências transmitidas por um técnico.

Evidentemente, profissionais do esporte e do exercício, incluindo técnicos e especialistas em reabilitação, precisam estar conscientes de como formam expectativas e de como seu comportamento é influenciado. Desde o início, professores e técnicos deveriam determinar como criam expectativas e se suas fontes de informação são indicadores confiáveis da capacidade de um indivíduo. Técnicos e professores também deveriam monitorar a quantidade e a qualidade de reforço e de *feedback* instrutivo que fornecem para a garantia de que todos os participantes recebam seu devido quinhão. Essas atitudes ajudam a assegurar que cada participante tenha uma chance justa de alcançar seu potencial e de apreciar a experiência atlética. Com base em pesquisa sobre os efeitos da expectativa dos técnicos, o quadro "Expectativas e Orientações de Comportamento para os Técnicos" fornece algumas recomendações comportamentais para os técnicos.

Expectativas e avaliação de juízes

Há muita especulação sobre o impacto de informações e reputação anteriores na classificação de desempenho pelos juízes (Baltes e Parker, 2000). Basicamente, será que os atletas serão avaliados com mais indulgência se tiverem apresentado desempenhos bem-sucedidos no passado e, possivelmente, havendo expectativas mais altas em relação a eles? Em um estudo (Findlay e Ste-Marie, 2004), patinadores artísticos foram avaliados por juízes que os conheciam ou não. Foi constatado que as classificações foram mais altas quando os juízes conheciam os patinadores, comparativamente aos que eles não conheciam. Além disso, os patinadores receberam notas de mérito técnico mais altas quando conhecidos, embora as notas artísticas não diferissem. Os juízes devem ter consciência dessa possível tendência, e os patinadores precisam apenas patinar da melhor forma possível e não serem influenciados por qualquer possível tendenciosidade, porque isso foge a seu controle.

Examinando a teoria da autoeficácia

Autoeficácia, a percepção da própria capacidade de realizar uma tarefa com sucesso, é, na verdade, uma forma de autoconfiança específica da situação. Para nossos propósitos, usaremos os termos *autoeficácia* e *autoconfiança* como sinônimos. O psicólogo Albert Bandura (1977a, 1986, 1987) reuniu os conceitos de confiança e expectativas para formular um modelo conceitual claro e útil de autoeficácia. Posteriormente, Bandura (1997) redefiniu a autoeficácia de modo a incluir aquelas crenças relativas às capacidades dos indivíduos de produzir desempenhos que levarão a resultados antecipados. Nesse sentido, o termo atualmente usado é *eficácia autorreguladora*, concentrada mais nas capacidades da pessoa de superar obstáculos ou desafios ao desempenho bem-sucedido (tal como realizar um programa de caminhada mesmo cansado ou sob mau tempo).

Expectativas e orientações de comportamento para os técnicos

As seguintes recomendações baseiam-se na literatura sobre a expectativa dos técnicos (Horn, 2002; Horn et al., 2001; Solomon, 2010):

- Os técnicos devem determinar quais fontes de informação eles usam para formar expectativas pré-temporada e de início de temporada para cada atleta.
- Os técnicos devem perceber que a avaliação inicial da competência de um atleta pode não ser correta, tendo, assim, de ser revista continuamente no decorrer da temporada.
- Durante os treinos, os técnicos precisam manter uma contagem contínua do tempo que cada atleta despende em atividades que não estão relacionadas a habilidades (como aguardar numa fila).
- Os técnicos devem planejar atividades instrutivas ou treinos que proporcionem a todos os atletas uma oportunidade de melhorar suas habilidades.
- Os técnicos devem geralmente responder a erros de habilidade com instruções de como realizar a habilidade de maneira correta.
- Os técnicos devem enfatizar a melhora da habilidade como um meio de avaliar e reforçar cada atleta, em vez de usar o desempenho absoluto ou o nível de realização da habilidade.
- Os técnicos devem interagir frequentemente com todos os atletas da equipe a fim de solicitar informações sobre suas percepções, opiniões e atitudes em relação a regras e organização da equipe.
- Os técnicos devem buscar um ambiente voltado ao domínio durante os treinos, com um foco no aprimoramento e no jogo em equipe.
- Os técnicos devem comunicar as expectativas aos atletas de modo que estes saibam como estão sendo avaliados.
- Os técnicos devem usar medidas concretas para avaliar as melhoras de um atleta em fatores psicológicos, algo geralmente difícil de medir de forma objetiva. Exemplificando, os técnicos devem avaliar níveis de ansiedade antes de momentos críticos para determinarem se tiveram relação com a quantidade de atenção e *feedback* dados ao atleta.

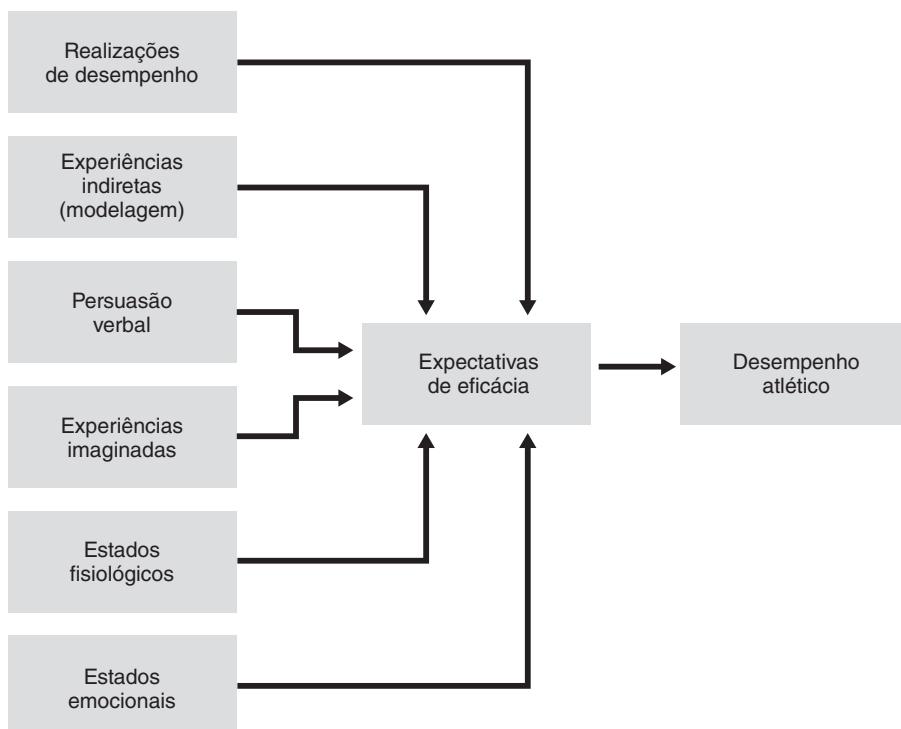
Pesquisadores descobriram diversos outros tipos específicos de eficácia (Beauchamp, Jackson e Morton, 2012; Donlop, Beatty e Beauchamp, 2011). Outros construtos da eficácia com um papel na modelagem do funcionamento individual nas tentativas de realização incluem alguns dos seguintes:

- *Eficácia para aprender* – crenças individuais na capacidade de aprendizagem de uma nova habilidade
- *Eficácia para tomar decisões* – crenças individuais de que são tomadores de decisão competentes
- *Eficácia para enfrentamento* – crenças individuais na capacidade de enfrentar ameaças percebidas.
- *Eficácia de autoapresentação* – crenças individuais de transmissão de uma impressão desejada aos outros (tal como parecer forte, coordenado, condicionado ou fisicamente atraente)
- *Eficácia dos outros* – crenças individuais na capacidade dos outros indivíduos (como parceiros, colegas de time, técnico)

A teoria de autoeficácia de Bandura foi adaptada para explicar o comportamento em diversas disciplinas da psicologia, e formou a base teórica adotada para a maioria das pesquisas voltadas ao desempenho em autoconfiança e esporte. A teoria foi originalmente desenvolvida dentro da estrutura de uma abordagem sociocognitiva à mudança de comportamento que reconhecia a autoeficácia como um mecanismo cognitivo comum para mediar a motivação e o comportamento. Consistente com a orientação deste livro, a teoria da autoeficácia adota uma abordagem interativa, por meio da qual a autoeficácia (um fator pessoal) e determinantes ambientais interagem para produzir mudança de comportamento de maneira recíproca.

PONTO-CHAVE A teoria de autoeficácia fornece um modelo para o estudo dos efeitos da autoconfiança no desempenho, na persistência e no comportamento esportivos.

A teoria de autoeficácia de Bandura tem diversas premissas subjacentes, incluindo as seguintes:

- Se alguém possui as habilidades necessárias e a motivação suficiente, então o principal determinante de seu desempenho é a autoeficácia. Isoladamente, esta não é suficiente para garantir o sucesso – um atleta também precisa almejar o sucesso e apresentar a capacidade de alcançá-lo.
- A autoeficácia afeta a escolha de atividades, o nível de esforço e a persistência do atleta. Atletas que acreditam em si mesmos tendem a persistir, especialmente sob condições adversas (Hutchinson, Sherman, Martinovic e Tenenbaum, 2008).
- Embora a autoeficácia seja específica da tarefa, pode ser generalizada ou transferida para outras habilidades e situações semelhantes.
- A autoeficácia está relacionada ao estabelecimento de metas: aqueles que exibem elevada autoeficácia têm mais probabilidade de estabelecer metas desafiadoras (Tolli e Schmidt, 2008).

Fontes de autoeficácia

De acordo com a teoria de Bandura, os sentimentos individuais de autoeficácia derivam de seis fontes principais de informação: realizações de desempenho, **experiências indiretas (modelagem)**, persuasão verbal, experiências imaginativas, estados fisiológicos e estados emocionais. O fato de essas seis fontes de eficácia serem prontamente aplicáveis a contextos esportivos e de exercício é largamente responsável pela popularidade da teoria entre os psicólogos do esporte e do exercício. Essas seis categorias não são mutuamente exclusivas em termos da informação que fornecem, embora algumas sejam mais influentes do que outras. As relações entre as principais fontes de informação de eficácia, expectativas de eficácia e desempenho estão esquematizadas na Figura 14.3 Discutiremos cada fonte nas seções que se seguem.

Realizações de desempenho

As realizações de desempenho (em particular sucesso ou fracasso completo) são a base mais segura para o julgamento da autoeficácia, porque são baseadas em experiências pessoais de domínio de habilidades (Bandura, 1997), embora fatores contextuais (como o tipo de plateia, barreiras situacionais, disponibilidade de recursos) possam intensificar ou impedir a relação (Feltz, Short e Sullivan, 2008). Se as experiências forem, em geral, exitosas, elevarão o nível de autoeficácia. Entretanto, fracassos repetidos resultam em expectativas de menos eficácia. Por exemplo, se um chutador no futebol americano tiver feito os pontos da vitória ao final de vários jogos, ele terá um alto grau de autoeficácia, sabendo que poderá fazê-lo novamente. Da mesma forma, uma atleta em reabilitação de uma lesão no punho persistirá nos exercícios após ver uma melhora regular na amplitude de movimentos e na força da articulação.

Pesquisas sobre várias tarefas e habilidades mostram com clareza que realizações de desempenho aumentam a autoeficácia, o que, por sua vez, aumenta desempenhos subsequentes (Samson e Solomon, 2011), bem como a adesão ao exercício (Hu, Motl, McCauley e Konopack, 2007; McAuley, 1992, 1993a). No entanto, o tipo de informação de concretização de um desempenho (como, por exemplo, originária da prática

FIGURA 14.3 Relações entre fontes de informação de eficácia, expectativas de eficácia e desempenho atlético.

Adaptada, com permissão, de D. Feltz, 1984, Self-efficacy as a cognitive mediator of athletic performance. Em *Cognitive sport psychology*, editado por W. Straub e J. Williams (Lansing, NY: Sport Science Associates), 192. Com permissão de D. Feltz.

de habilidades ou de sucesso em competições) parece variar dependendo do nível de habilidades. Num estudo de Bruton, Mellalieu, Shearer, Roderique-Davis e Hall (2013), golfistas altamente capacitados contaram mais com o *handicap* (uma representação de desempenhos anteriores ao longo do tempo) para informações sobre eficácia, ao passo que golfistas com menor capacidade contaram com a prática. Basicamente, golfistas altamente habilitados contaram mais com sua capacidade geral, enquanto golfistas menos hábeis contaram mais com a forma de jogo do momento. Igualmente, Valiante e Morris (2013) constataram que mesmo uma excelente jogada é capaz de melhorar tanto a autoeficácia quanto uma série de sucessos. Técnicos e professores podem ajudar os participantes a experimentarem a sensação de desempenho bem-sucedido usando táticas tais como orientar um ginasta durante um movimento complicado, permitir que jovens jogadores de beisebol joguem em um campo menor, fornecer mapas de progresso e diários de atividade ou baixar a cesta para os jogadores de basquetebol mais jovens.

Experiências indiretas

Professores de educação física, instrutores de academia, treinadores esportivos e técnicos costumam todos usar experiências indiretas, também conhecidas como demonstração ou modelagem, para ajudar o aluno a aprender novas habilidades. Essa pode ser uma fonte de informação de eficácia particularmente importante para atletas que carecem de experiência em uma tarefa e que contam com os outros para julgar suas próprias capacidades. Por exemplo, ver um membro da equipe fazer um movimento difícil nas barras paralelas assimétricas pode reduzir a ansiedade e ajudar a convencer outros ginastas de que eles também podem realizar esse movimento. Além disso, programas de condicionamento e exercícios que proliferam nos canais de televisão são exemplos convincentes de tentativas de melhoria de expectativas de eficácia e comportamento por meio da modelagem.

Como a modelagem, na verdade, ajuda-nos a ter um melhor desempenho? Conforme Bandura (1986; ver ainda McCullagh, Weiss e Ross, 1989) a modelagem pode ser mais bem entendida como um processo de quatro estágios: **atenção**, **retenção**, **reprodução motora** e **motivação**. Para aprender pela observação, deve-se primeiro prestar muita atenção ao modelo. Nossa capacidade de ficar atento a um modelo depende do respeito à pessoa observada, do interesse na atividade e do quão bem podemos ver e ouvir. Os melhores professores e técnicos concentram-se em alguns poucos pon-

tos-chave, demonstram várias vezes e mostram a você exatamente onde situar a atenção.

Para que as pessoas realmente aprendam a partir da modelagem, devem estar comprometidas a memorizar o ato observado. Os métodos para realizar a retenção incluem técnicas de treinamento mental, uso de analogias (como dizer ao atleta para comparar o movimento de saque do tênis com atirar uma raquete) ou fazer os indivíduos repetirem os pontos principais em voz alta. O segredo é ajudar o observador a se lembrar do ato modelado.

Mesmo quando as pessoas prestam atenção às habilidades físicas demonstradas e se lembram de como fazê-las, elas ainda podem não conseguir realizá-las se não aprenderam a reprodução motora (isto é, como coordenar as ações musculares com os pensamentos). Por exemplo, você pode saber exatamente como pegar e lançar bem a bola no boliche e até ser capaz de imitar a ação física ideal, mas sem treinamento físico para aprender a escolher o momento certo, não conseguirá pontuar. Ao modelar habilidades de esportes e exercícios, professores e técnicos devem garantir terem ensinado as habilidades fundamentais, propiciado o tempo ideal para treinamento e considerado a sequência para organizar habilidades relacionadas.

O estágio final no processo de modelagem é a motivação, que influencia todos os outros estágios. Sem estar motivado, um observador não prestará atenção ao modelo, não tentará lembrar o que viu e não praticará a habilidade. O segredo, então, é motivar o observador por meio de elogios, pela promessa de recompensas, pela comunicação da importância da aprendizagem da atividade modelada ou pelo uso de modelos que motivem aquele que aprende.

Persuasão verbal

Técnicos, professores e colegas costumam usar técnicas de persuasão para influenciar o comportamento. Um exemplo seria o técnico de beisebol dizer a um jogador: "Sei que você é um bom batedor, então aguente firme e continue treinando seus *swings*. Vai chegar a sua hora". Da mesma forma, um instrutor pode dizer a uma aluna: "aguente firme e não desanime, mesmo que você tenha que faltar alguns dias". Esse tipo de encorajamento é importante para os participantes e pode ser útil para melhorar a autoeficácia (Weinberg, Gould e Jackson, 1979) e intensificar a satisfação, reduzir o empenho percebido e fomentar respostas de afeto (Hutchinson, Sherman, Martinovic e Tenenbaum, 2008). A persuasão verbal para melhorar a confiança pode ainda assumir a forma de autopersuasão. Janel Jorgensen, medalha de prata nos 100 metros nado borboleta nos Jogos Olímpicos de 1988, explicou:

> **Você precisa acreditar que vai acontecer. Não pode duvidar de suas capacidades, dizendo: "Vou me levantar amanhã e me sentir totalmente mal porque me senti mal hoje e ontem". Não se pode entrar nessa. Você tem que dizer: "Tudo bem, amanhã vou me sentir bem. Não me senti bem hoje. É isso aí. Veremos o que acontece amanhã". (Ripol, 1993, p. 36)**

Modelagem: chave para o ensino, a aprendizagem e o desempenho

A modelagem (por vezes chamada de aprendizagem observacional) parece influenciar a confiança e levar a um melhor desempenho, dependendo de alguns fatores:

- *Semelhança do modelo.* Estudos constataram que pessoas que observam modelos hábeis, similares aos próprios observadores, melhoraram a autoeficácia e o desempenho (Gould, Weiss e Weinberg, 1981; McCullagh, Law e Ste-Marie, 2012). Nos Jogos Olímpicos de 2004, a equipe não favorita de revezamento na natação 4 x 100 metros atribuiu sua vitória ao reforço mental na confiança que receberam por assistirem à colega de equipe Kelly Holmes ganhar sua segunda medalha de ouro inesperada, um pouco antes da competição do revezamento.
- *Modelos de técnicos.* Os técnicos veem sua própria modelagem de autoconfiança como fonte importante de confiança para seus atletas (Gould, Hodge, Peterson e Giannini, 1989; Weinberg, Grove e Jackson, 1992).
- Modelos de domínio *versus* de enfrentamento. Os modelos que evoluem por meio de desafios e adversidades na tarefa e, pouco a pouco, mostram melhorias positivas (modelos de enfrentamento) parecem ser superiores ao desempenho correto (modelos de domínio) para melhorar a autoeficácia dos observadores (Kitantas, Zimmerman e Cleary, 2000; McCullagh e Weiss, 2001).
- *Automodelagem.* Ainda que muitas evidências empíricas comprovem os efeitos positivos da automodelagem (como observar a si mesmo num bom desempenho em vídeo, em que está gravada uma competição anterior) de desempenhos competitivos, os resultados de estudos empíricos são inconclusivos. Há necessidade de mais pesquisas para a identificação das condições sob as quais a automodelagem funciona (McCullagh, Law e St. Marie, 2012).
- *Modelagem multidimensional.* Pesquisas mostram que a modelagem é multidimensional por natureza, podendo influenciar crenças de eficácia numa variedade de áreas, como aprendizado e desempenho (Law e Hall, 2009).
- *Modelos virtuais.* Essa nova tecnologia possibilita que as pessoas se vejam em ação com um parceiro virtual usando a câmera Eye Toy e um jogo modificado do PlayStation. Basicamente, a pessoa estará se exercitando com um parceiro virtual para aumentar as taxas de adesão. As pessoas parecem aderir ao exercício com maior frequência quando se exercitam com um parceiro – um parceiro virtual, nesse caso.

A persuasão verbal oriunda do próprio indivíduo – em geral, conhecida como diálogo interior – parece aumentar sentimentos de autoeficácia (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Goltsios e Theodorakis, 2008). (O Capítulo 16 aprofunda a ideia de diálogo interior.) Para concluir, mesmo a crença dos atletas de que os colegas de time confiam neles (independentemente de isso ser ou não verdade) intensificará seus sentimentos de autoeficácia (Jackson, Beauchamp e Knapp, 2007).

Experiências imaginativas

As pessoas são capazes de gerar crenças sobre a eficácia pessoal ou a falta dela, imaginando-se, ou imaginando outros, comportando-se de maneira eficaz ou ineficaz em situações futuras. O segredo para usar a mentalização como fonte de confiança é ver-se demonstrando domínio (Moritz et al., 1996; Munroe-Chandler e Morris, 2011). O Capítulo 13 traz uma discussão detalhada do uso da mentalização no esporte e no exercício.

Estados fisiológicos

Os estados fisiológicos influenciam a autoeficácia quando os indivíduos associam a ativação fisiológica aversiva com mau desempenho, percepção de incompetência e percepção de fracasso. Inversamente, se a ativação fisiológica é vista como facilitadora, então a autoeficácia aumenta. Portanto, quando as pessoas se conscientizam de uma ativação fisiológica desagradável (como batimentos cardíacos acelerados), têm mais probabilidade de duvidar de sua competência do que se estivessem experimentando uma ativação fisiológica agradável (como respiração ritmada, tranquila). Estados fisiológicos negativos foram correlacionados negativamente a crenças de eficácia, significando que níveis mais altos desse tipo de estado têm a ver com níveis mais reduzidos de autoeficácia (Hauck, Carpenter e Frank, 2008). Alguns atletas podem interpretar aumentos na ativação fisiológica ou na ansiedade (como taquicardia ou respiração superficial) como um receio de não poderem realizar a habilidade com sucesso (autoeficácia diminuída), enquanto outros podem perceber esses aumentos como um sinal de que estão prontos para a competição iminente (autoeficácia aumentada).

Estados emocionais

Embora os indícios fisiológicos sejam componentes importantes das emoções, as experiências emocionais não são simplesmente produto de ativação fisiológica. Portanto, emoções ou estados de humor podem ser fonte adicional de informação sobre a autoeficácia. Uma pesquisa revelou, por exemplo, que um atleta lesionado, deprimido e ansioso a respeito de sua reabilitação, sentindo-se cansado e com dor, relatou sentimentos diminuídos de autoeficácia (Jackson, Knapp e Beauchamp, 2008). De modo inverso, um atleta que se sinta energizado e positivo poderia apresentar sentimentos de autoeficácia aumentados. Uma pesquisa demonstrou ainda que estados emocionais positivos, como a felicidade, o entusiasmo e a tranquilidade, têm mais probabilidade de aumentar julgamentos de eficácia do que estados emocionais negativos, como a tristeza, a ansiedade e a depressão (Maddux e Meier, 1995; Martin e Gill, 2002).

Relação recíproca entre eficácia e mudança de comportamento

Uma pesquisa indicou claramente que a eficácia pode atuar como um determinante de desempenho e comportamento de exercício e que o comportamento no esporte ou no exercício atua como uma fonte de informação de eficácia (para revisões, ver Feltz, Short e Sullivan, 2008; McAuley e Blissmer, 2002; Samson e Solomon, 2011). Mais especificamente, vários estudos, inclusive do tipo transversal e longitudinal, demonstraram que mudanças na eficácia correspondem a mudanças no desempenho e no comportamento esportivo, incluindo os seguintes achados:

- A autoeficácia (entre muitas outras de variáveis de aprendizagem social) foi o melhor prognosticador de exercício em uma grande amostra da comunidade, ao longo de dois anos.
- A autoeficácia foi particularmente fundamental em prognosticar o comportamento esportivo em adultos sedentários mais velhos.
- A autoeficácia foi um forte prognosticador de exercício em populações sintomáticas.
- A autoeficácia foi um bom prognosticador de exercício nove meses após o término do programa.

Embora o foco da pesquisa tenha sido a eficácia como um determinante de comportamento no exercício e no esporte, a pesquisa apontou também que o comportamento no exercício e no esporte (tanto agudo como crônico) pode influenciar sentimentos de eficácia (ver, por exemplo, McAuley et al., 2007). Manter o próprio nível de autoeficácia (sobretudo em relação a comportamento no exercício) parece ser particularmente importante para adultos mais velhos, que, em geral, têm alguma diminuição na função atlética, à medida que envelhecem. Portanto, se a autoeficácia puder ser mantida alta por meio do exercício, então a probabilidade de a pessoa continuar se exercitando também aumenta, o que ressalta a natureza recíproca da relação eficácia-comportamento

(McAuley et al., 2006; Samson e Solomon, 2011). Pesquisadores documentaram pessoas usando o exercício para aumentar a autoeficácia numa variedade de populações, incluindo meninas adolescentes, estudantes universitários, idosos, pessoas com doenças crônicas e deficiências e pessoas com depressão (Koehn e Morris, 2011). Essa relação recíproca também foi constatada em atletas (Hatzigeorgiadis et al., 2008). Jogadores de tênis que tiveram uma intervenção motivacional de diálogo interior relataram níveis maiores de autoeficácia e desempenho que o grupo de controle. Além disso, o tipo de exercício deve ser específico do tipo de eficácia almejada. Exemplificando, a eficácia de uma tarefa é mais importante para o começo de um programa de exercícios, ao passo que a eficácia de uma barreira é mais importante para a adesão a um programa de exercícios (Higgins, Winner e Janelle, 2013).

Para concluir, um estudo inovador avaliou alterações na autoeficácia de adultos mais velhos (idades entre 60 e 80 anos) ao longo de um programa de exercícios de 12 meses (McAuley et al., 2011). Os resultados revelaram que, antes do início do programa de intervenção com exercícios, os participantes superestimaram sua eficácia relativa à adesão; isso foi acompanhado de um declínio na eficácia relativa à adesão após três semanas. Basicamente, os participantes precisaram recalibrar sua eficácia após serem expostos à real experiência de se exercitarem, uma vez que a maioria deles estivera inativa e suas primeiras estimativas de eficácia poderiam ser classificadas como excessivas em termos de expectativa. Essas avaliações de eficácia durante três semanas indicaram que a eficácia dos participantes seriam mantidas ou aumentadas ao serem atingidos seis meses. A isso se seguiu um declínio acentuado na eficácia ao término do programa de 12 meses. Um declínio assim se deveu, provavelmente, ao desafio iminente de manutenção de um regime de exercícios após a conclusão da intervenção estruturada. Isso apresenta um significado prático importante para as pessoas em fase de transição de uma atividade organizada estruturada e em grupo para uma atividade realizada em casa. Portanto, os autores sugerem a inclusão de uma “intervenção dentro de outra”, misturada às últimas semanas de um programa estruturado, de modo a auxiliar as pessoas a vencerem os desafios da manutenção de exercícios para além da intervenção.

Autoeficácia e desempenho esportivo

Inúmeras metanálises (veja Moritz, Feltz, Fahrbach e Mack, 2000) e estudos indicam que níveis mais altos de autoeficácia estão associados a desempenho superior (ver Feltz, Short e Sullivan, 2008; Koehn e Morris, 2011; Samson e Solomon, 2011, para revisões). Mais especificamente, análises de 28 estudos revelaram que as correlações entre autoeficácia e desempenho variam de 0,19 a 0,73, com uma média de 0,54. Portanto, é evidente que a percepção da própria capacidade de realizar uma tarefa com sucesso tem um impacto consistente no desempenho real. Esses achados se mantiveram em uma grande variedade de esportes individuais e coletivos. Visto que realizações de desempenho são a fonte mais importante de autoeficácia, é plausível que aumentem a autoeficácia e que essas sensações aumentadas de autoeficácia tenham, então, um efeito positivo sobre o desempenho subsequente. Assim, constatamos uma relação recíproca entre autoeficácia e desempenho. Vale ressaltar que a autoeficácia ainda possibilita que as pessoas vençam experiências adversas (como desempenho aquém do ideal) sem qualquer dano duradouro a seu sentimento do eu (Coffee e Rees, 2008).

Avaliando a autoconfiança

Agora que você entende a relação entre confiança ou eficácia e desempenho e percebe que o excesso ou a escassez de confiança podem prejudicar a eficácia, o próximo passo é identificar os níveis de confiança em diversas situações. Os atletas podem fazê-lo respondendo às seguintes perguntas:

- Em que ocasiões fico excessivamente confiante?
- De que forma me recupero dos erros?
- Em que ocasiões tenho dúvidas?
- Minha confiança é consistente durante todo o evento?
- Fico hesitante e indeciso em certas situações?
- Procuro apreciar jogos altamente competitivos e difíceis?
- Como reajo à adversidade?

O “Inventário de Confiança no Esporte” apresenta uma avaliação mais formal e detalhada de níveis de autoconfiança; para pontuar sua confiança geral, some os percentuais nas três colunas e depois divida o que obteve por 10. Quanto mais alta a pontuação na coluna “Confiança”, maior a probabilidade de você se encontrar num nível de confiança ideal durante uma competição. Pontuações elevadas nas colunas “Menor Confiança” ou “Maior Confiança” indicam algumas áreas potencialmente problemáticas. Para determinar pontos fortes e fracos específicos, observe cada um dos itens. A escala avalia a confiança em termos físicos e mentais. Esse questionário pode ser usado para informá-lo e informar outras pessoas sobre o que precisa ser mais trabalhado.

Um desdobramento relativamente recente na medida da confiança no esporte é conhecido como perfil de confiança esportiva. Possibilita que os atletas construam

Inventário de confiança no esporte

Leia cada pergunta cuidadosamente e reflita sobre sua confiança em relação a cada item nas competições do último ano ou temporada. Para cada item, indique em que porcentagem de tempo você teve pouca, muita ou apenas o grau certo de confiança. A seguir, temos um exemplo de um atleta de salto com vara para lhe dar alguma confiança de preencher o inventário corretamente.

	Subconfiante (%)	Confiante (%)	Hiperconfiante (%)
Qual seu grau de confiança sempre que tenta saltar os 5 metros?	20	70	10

As três respostas em sequência sempre chegam a 100%. Você pode distribuir esses 100% como achar melhor. Pode dar 100% a uma categoria, reparti-lo em duas ou, como no exemplo, dividir os 100% nas três categorias.

	Subconfiante (%)	Confiante (%)	Hiperconfiante (%)
Qual seu grau de confiança em relação a...			
1. Sua capacidade de executar as habilidades de seu esporte ou exercício?	______	______	______
2. Sua capacidade de tomar decisões importantes durante a competição?	______	______	______
3. Sua capacidade de concentração?	______	______	______
4. Sua capacidade de atuar sob pressão?	______	______	______
5. Sua capacidade de execução de uma estratégia vitoriosa?	______	______	______
6. Sua capacidade de garantir o empenho necessário ao sucesso?	______	______	______
7. Sua capacidade de controlar as emoções durante a competição?	______	______	______
8. Seu condicionamento físico ou treinamento?	______	______	______
9. Sua capacidade de associação bem sucedida com seus técnicos?	______	______	______
10. Sua capacidade de recuperação diante de um revés?	______	______	______

Adaptado, com permissão, da ACEP, 1994, *ACEP psychology, level* 2 (Champaign, IL: Human Kinetics), 251.

um quadro de si mesmos, em vez de obrigá-los a responderem a medidas fixas num questionário. Uma vez que o perfil de desempenho é voltado ao atleta, está de acordo com as ideologias de fortalecimento de muitos programas de treinamento de habilidades psicológicas. O perfil de confiança também usa a entrevista motivacional (ver o Capítulo 18), que enfatiza a abordagem centrada no atleta. Essa abordagem pode propiciar uma sólida base a partir da qual podem ser desenvolvidas intervenções construtoras de confiança, centradas no atleta e individualizadas.

Desenvolvendo a autoconfiança

Muitas pessoas supõem que você tem ou não tem confiança. Entretanto, ela pode ser desenvolvida por meio de trabalho, treinamento e planejamento. Jimmy Connors é um bom exemplo. Durante todo o tempo em que foi jogador juvenil, sua mãe o ensinou a sempre atacar e buscar a vitória. Devido a esse estilo de jogo, ele perdeu algumas partidas que deveria ter vencido. Contudo, Connors dizia que nunca teria chegado lá sem sua mãe e sua avó. “Elas eram tão sensacionais em seu apoio, nunca me deixaram perder a confiança. Ficavam me dizendo para jogar da mesma forma e me garantiam que tudo daria certo. E acreditei nelas” (Tarshis, 1977, p. 102).

A confiança pode ser melhorada de várias maneiras: foco nas realizações de desempenho, atuação confiante, reação confiante, pensamento confiante, uso da mentalização, uso de um mapa dos objetivos, otimização do condicionamento físico e do treinamento e preparação. Tanto atletas (Myers, Vargas-Tonsing e Feltz, 2005), como técnicos (Gould et al., 1989) cos-

Fontes de autoconfiança no esporte

Pesquisadores identificaram nove fontes de autoconfiança específicas do esporte. Muitas são semelhantes às seis fontes que Bandura havia identificado em sua teoria da autoeficácia. As nove fontes enquadram-se nas três categorias gerais de realização, autorregulação e clima:

- *Domínio*: desenvolver e melhorar habilidades
- *Demonstração de capacidade*: demonstrar capacidade vencendo e superando os adversários em desempenho
- *Preparação física e mental*: permanecer centrado nos objetivos e preparado para dar o seu máximo
- *Autoapresentação típica*: sentir-se bem em relação ao corpo e ao peso
- *Apoio social*: ter o encorajamento de companheiros de equipe, de técnicos e da família
- *Liderança dos técnicos*: confiar nas decisões do técnico e acreditar em sua capacidade
- *Experiência indireta*: ver outros atletas atuando com sucesso
- *Conforto ambiental*: sentir-se confortável no ambiente onde atuará
- *Situação favorável*: ver tudo a seu favor e sentir que tudo dará certo

Pesquisadores (Hays, Maynard, Thomas e Bawden, 2007; Thomas, Maynard e Bawden, 2009; Kingston, Lane e Thomas, 2010) investigaram fontes de confiança em atletas de elite de classe mundial. Ainda que muitas das fontes se assemelhe às da lista anterior, outras surgiram a partir desses atletas de elite. Incluíram experiência (já ter participado disso), fatores inatos (capacidade natural, competitividade inata) e vantagem competitiva (ter visto os adversários atuando de forma insatisfatória ou terem fracassado sob pressão antes). Além disso, Machida, Ward e Vealey (2012) constataram que perfeccionismo de adaptação (motivação ao sucesso e a dar seu melhor), orientação à meta-tarefa e um clima motivacional voltado à tarefa preveem, todos, de maneira positiva, uma autoconfiança passível de controle (tal como domínio, preparo físico e mental) e não passível de controle (tal como favorabilidade situacional, apoio social). Por exemplo, atletas com elevada orientação de meta para a tarefa (foco na conquista do melhor pessoal) também tendiam a apresentar elevadas fontes passíveis e não passíveis de controle em relação à confiança. Logo, para construir confiança, os treinadores devem incentivar os atletas a se concentrarem nas metas da tarefa e em dar seu melhor para o sucesso, devendo ainda criar um ambiente voltado à tarefa, onde é valorizado o empenho.

É interessante observar que, ainda que homens e mulheres extraiam confiança das realizações no desempenho, os homens ganharam mais confiança vencendo competições, enquanto as mulheres ganharam mais confiança tendo um bom desempenho (domínio) e atingindo metas pessoais, bem como pela autoapresentação física, o apoio social e a liderança do técnico. Além disso, constatou-se que os níveis de confiança de atletas de elite são suscetíveis a períodos de instabilidade, podendo oscilar com o tempo. Com a aproximação do momento da competição, demonstração de capacidade (também classificada como a fonte mais importante de confiança no esporte com a proximidade do evento competitivo), preparação física e mental, autoapresentação física e favorabilidade da situação (como, por exemplo, o apoio dos espectadores) aumentavam de importância para os atletas de elite. Em essência, essas fontes de confiança ficaram mais importantes com a proximidade do início da competição (Hays, Maynard, Thomas e Bawden, 2007; Hays, Thomas, Maynard e Bawden, 2009).

tumam concordar em relação a essas atividades de desenvolvimento da confiança. Analisaremos cada uma delas em separado.

Foco nas realizações de desempenho

Já discutimos a influência das realizações de desempenho sobre a autoeficácia, mas nos estenderemos um pouco mais sobre isso aqui. O conceito é simples: o comportamento bem-sucedido aumenta a confiança e resulta em mais comportamentos bem-sucedidos. As realizações bem-sucedidas podem ser derrotar determinado adversário, sair de um placar adverso e vencer o jogo, estender seu joelho completamente durante a reabilitação ou se exercitar continuamente durante 30 minutos. Naturalmente, quando uma equipe perde oito jogos seguidos, haverá grande pressão para que se sinta confiança numa vitória no jogo seguinte, especialmente contra uma boa equipe. A confiança é crucial para o sucesso, mas como estar confiante sem um sucesso anterior? Essa parece ser uma situação sem saída. Como disse um técnico: "Estamos perdendo agora porque não estamos nos sentindo confiantes, mas acho que a razão para os jogadores não se sentirem confiantes é o fato de virem perdendo".

Certamente, é mais provável que você se sinta confiante sobre a execução de determinada habilidade se a puder executar de maneira consistente durante o treino. Essa é a razão pela qual bons treinos e preparo físico, técnico e tático para jogar o máximo aumentam a confiança. Nada desperta mais confiança do que experimentar no treino o que você quer realizar na competição. De modo semelhante, uma atleta que está se recuperando de uma luxação do ombro precisa experimentar algum sucesso na melhora da amplitude de movimento para manter a confiança de que, ao final, recuperará seu âmbito total de movimentos. Objetivos de curto prazo podem ajudá-la a acreditar que fez progressos e aumentar sua confiança (ver também Capítulo 15). Um técnico deve estruturar os treinos para simular condições reais de desempenho. Se os lances livres sob pressão foram um problema no passado, por exemplo, cada jogador deve correr pela quadra várias vezes antes de arremessar qualquer lance livre (porque é isso que acontece durante um jogo). Além disso, para criar

pressão, o técnico pode exigir que cada jogador acerte cinco lances livres em sequência ou continue esse exercício até conseguir.

PONTO-CHAVE As realizações de desempenho constituem a forma mais poderosa de desenvolver confiança. Manipule ou crie situações que permitam que os participantes tenham sucesso e uma sensação de realização.

Atuação confiante

Pensamentos, sentimentos e comportamentos estão inter-relacionados: quanto mais um atleta atua com confiança, maior a probabilidade de que se sinta confiante. Isso é especialmente importante quando um atleta começa a perder confiança, e seu adversário, sentindo isso, passa a ganhá-la. Agir com confiança também é importante para profissionais do esporte e do exercício, porque isso modela o comportamento que você gostaria que os participantes tivessem. Uma instrutora de ginástica aeróbica deve projetar confiança ao liderar sua classe se quiser ter um ambiente de alto astral. Já um fisioterapeuta deve agir com confiança ao tratar os atletas para que tenham fé e confiança durante o processo de reabilitação. É preciso que os atletas tentem exibir uma imagem confiante durante a competição. Podem demonstrar confiança mantendo a cabeça erguida – mesmo após um erro crucial. Muitas pessoas se revelam pela linguagem e movimentos corporais que indicam que estão perdendo a confiança. Agir com confiança também pode elevar o espírito em tempos difíceis. Se uma pessoa anda por aí com os ombros caídos, a cabeça baixa e uma expressão facial pesarosa, comunica a todos os observadores que está para baixo, o que serve para deixá-la ainda pior. É melhor manter a cabeça erguida, os ombros aprumados e a musculatura facial relaxada para indicar que você está confiante e não desistirá. Isso deixará os adversários em dúvida.

Autoeficácia nos técnicos

Um acréscimo relativamente recente à literatura sobre autoeficácia é a pesquisa sobre eficácia dos técnicos. Feltz e colaboradores (Feltz et al., 1999; Malete e Feltz, 2000) elaboraram a ideia de eficácia dos técnicos, definida como o quanto os técnicos acham que têm a capacidade de influenciar a aprendizagem e o desempenho de seus atletas. Ainda que a eficácia do técnico tenha sido, antes, conceituada como abrangendo quatro áreas, Myers, Feltz, Chase, Reckase e Hancock (2008) adicionaram uma quinta área. São essas as áreas:

- *Estratégia de jogo:* a confiança que os técnicos têm em sua capacidade de treinar durante uma competição e liderar sua equipe para um desempenho exitoso
- *Motivação:* a confiança que os técnicos têm em sua capacidade de influenciar as habilidades e os estados psicológicos de seus atletas
- *Técnica:* a confiança que os técnicos têm em suas habilidades de instruir e diagnosticar
- *Construção de caráter:* a confiança que os técnicos têm em sua capacidade de influenciar uma atitude positiva em relação ao esporte em seus atletas
- *Condicionamento físico:* a confiança que os técnicos têm em sua capacidade de preparar fisicamente os atletas para participarem em seu esporte

Alguns achados relativos à eficácia dos técnicos incluem:

- As fontes mais importantes de eficácia do técnico foram anos de experiência e apoio comunitário, embora o percentual anterior de vitórias, a capacidade percebida do time e o apoio dos pais também tenham apresentado relação com sentimentos de eficácia do técnico.
- Técnicos com eficácia elevada tinham percentuais de vitória mais elevados, tiveram jogadores com níveis mais altos de satisfação, usaram mais o elogio e o incentivo e usaram menos comportamentos de instrução e organização que técnicos com baixa eficácia.
- O programa educativo do técnico intensificou as percepções de eficácia do técnico na comparação com a condição de controle.
- Técnicos assistentes do sexo masculino apresentaram níveis superiores de eficácia do técnico e desejo de serem técnicos principais, ao passo que assistentes do sexo feminino apresentaram intenções maiores de abandono da profissão (Cunningham, Sagas e Ashley, 2003). O apoio social foi uma fonte poderosa de eficácia para as técnicas na comparação com os técnicos (Myers, Vargas-Tonsing e Feltz, 2005).
- A fonte de eficácia do técnico citada com mais frequência foi o desenvolvimento dos jogadores (Chase, Feltz, Hayashi e Hepler, 2005). Isso foi percebido em coisas como fazer com que jogadores atuem com maior empenho, ensinar papéis na equipe, desenvolver habilidades nos jogadores e ter confiança no time.
- Os atletas sentiram que os técnicos eficientes em aspectos diferentes da profissão ajudaram-nos a ter mais satisfação com sua experiência e a se esforçarem mais (eficácia motivacional), desenvolver mais confiança (eficacia técnica) e melhorar o comportamento pró-social (eficácia de construção do caráter) (Boardley, Kavussanu e Ring, 2008).
- Técnicos com elevada eficácia técnica sentiram possuir maior capacidade de controlar suas emoções, sendo, em geral, possuidores de mais inteligência emocional (Thelwell, Lane, Weston e Greenlees, 2008).
- Técnicos tinham percepções mais elevadas de sua eficácia profissional que seus atletas (Kavussanu, Boardley, Jukiewicz, Vindent e Ring, 2008).

Reagindo com confiança

Os atletas devem se concentrar mais em reagir aos erros e enganos com confiança que reagir com emoção e comportamentos improdutivos. Vealey e Vernau (2013) usam a sigla ACT para representar a aceitação, a centralização e o pensamento (*thinking*):

- *Aceitação*: aceitar os sentimentos ruins de um desempenho insatisfatório ou um erro. Mantenha os sentimentos em vez de suprimi-los.
- *Centralização*: centralize-se fisicamente por meio de uma postura confiante e respiração profunda (expire a tensão e os pensamentos negativos).
- *Pensamento (thinking)*: use sua estratégia preparada de diálogo interior (p. ex., "Uma jogada de cada vez"). Concentre-se nos pensamentos sobre coisas controláveis e sobre o processo de desempenho.

Pensamento confiante

A confiança consiste em pensar que você pode e atingirá suas metas. Conforme observou um jogador de golfe universitário: "Se eu penso que posso vencer, é tremendamente difícil me derrotarem". Uma atitude positiva é fundamental para atingir seu potencial. Os atletas precisam se livrar de pensamentos negativos (*Como sou burro; Não posso acreditar que estou jogando tão mal; Simplesmente não posso vencer esta pessoa;* ou *Nunca vou conseguir*) e substituí-los por pensamentos positivos (*Vou continuar melhorando se trabalhar nisto; Fique calmo e focalizado; Posso ganhar desse cara;* ou *Não desanime que as coisas vão melhorar*). Pensamentos e diálogos interiores devem ser instrutivos e motivadores, não críticos (veja Capítulo 16). O diálogo interior positivo não apenas pode dar dicas de desempenho específicas, mas também manter a motivação e a energia altas. Embora de difícil execução, o diálogo interior positivo resulta em uma experiência atlética mais agradável e bem-sucedida, justificando seu uso. Achar que pode alcançar algo realista pode, de fato, ajudar a acontecer, conforme demonstra a citação a seguir:

> **Sei que sou o melhor. Disse isso mesmo antes de saber que era.**
>
> – Muhammad Ali, três vezes campeão mundial de boxe na categoria peso-pesado

Eficácia coletiva: um caso especial de autoeficácia

Outro foco das pesquisas é o conceito de eficácia coletiva, ou de equipe. A eficácia coletiva é a uma crença ou percepção compartilhada por membros da equipe quanto às capacidades de seus companheiros (em vez de ser meramente a soma de percepções individuais de eficácia). Em resumo, é a percepção de cada indivíduo da eficácia da equipe como um todo. Uma pesquisa (Lirgg e Feltz, 2001) demonstrou que a crença dos atletas na eficácia coletiva da equipe estava positivamente relacionada ao desempenho; a soma da autoeficácia de cada indivíduo, entretanto, não estava relacionada ao desempenho da equipe. Isso se concretizou numa metanálise abrangente que constatou que a eficácia coletiva era um forte prognosticador do desempenho da equipe (Stajkoviv, Lee e Nyberg, 2009). Além disso, uma eficácia coletiva superior é prognóstico de ansiedade reduzida de tarefa, melhora do envolvimento com a tarefa e maior satisfação (Beauchamp et al., 2012). Assim, os técnicos devem se preocupar mais com a construção da eficácia da equipe como um todo do que com a construção da autoeficácia de cada jogador. Na mesma linha, parece que o desempenho nos treinos é uma fonte mais importante de eficácia coletiva que o desempenho no jogo anterior. Além disso, eventos fora da esfera esportiva (como problemas na vida pessoal, relacionamentos com amigos, demandas acadêmicas) são menos importantes para a equipe do que a autoeficácia (Chase, Feltz e Lirgg, 2003).

Criar confiança na equipe e na capacidade dos jogadores quanto ao sucesso como grupo parece ser fundamental para o sucesso. Muitas das grandes equipes (Chicago Bulls, Boston Celtics, New York Yankees, Montreal Canadians, San Francisco 49ers) tiveram esse senso de eficácia de equipe durante seus anos de vitórias. Portanto, para aumentar o desempenho e a produtividade – quer na posição de técnico, professor, instrutor de academia ou fisioterapeuta – parece crucial que você faça com que seu time, grupo ou turma de alunos acredite em si mesmos como uma unidade (em vez de simplesmente acreditarem em si mesmos individualmente). Além disso, uma pesquisa revelou que criar uma atmosfera voltada ao domínio (foco na melhoria do desempenho em vez de na vitória) intensifica a eficácia coletiva (Magyar, Feltz, e Simpson, 2004). Num grande estudo com mais de 2 mil jogadores belgas de voleibol, Fransen e colaboradores (2012) constataram que a comunicação positiva de apoio (tal como entusiasmo após a marcação de um ponto) previa mais crenças positivas acerca da eficácia coletiva, ao passo que reações emocionais negativas dos jogadores (como desencorajamento da linguagem corporal) previa mais crenças negativas sobre eficácia coletiva. Finalmente, numa revisão da literatura na área, Shearer, Holmes e Mellalieu (2009) defendem, a partir de uma perspectiva neurocientífica, que intervenções baseadas na mentalização e na observação (p.ex., legendas em vídeo, de interações e jogadas exitosas de um time) são especialmente eficazes na construção da eficácia coletiva, notadamente quando a perspectiva individual está voltada às perspectivas dos colegas de time (como em "Meu time acha…").

Um conceito relacionado, surgido recentemente na literatura, é conhecido como autoeficácia inferida via relação (Beauchamp e Whinton, 2005; Jackson, Grove e Beauchamp, 2010). Refere-se à crença que se tem noutra pessoa (como a que um técnico tem num atleta). Uma pesquisa salientou a importância do desenvolvimento de um forte senso de eficácia relacional nas díades técnico-atleta e atleta-atleta. Por exemplo: a confiança dos técnicos nas capacidades de seus atletas não apenas previu maior empenho e compromisso em nome dos técnicos, mas ainda pareceu transferir-se aos atletas, que supostamente ficaram mais comprometidos e exibiram maior empenho.

Associada ao pensamento positivo está a ideia de recordar seus bons desempenhos, e não apenas os insatisfatórios, os enganos e os erros (Houston e Newton, 2010). Atletas em má fase e com uma quantidade de fracassos recentes de desempenho tendem a se concentrar apenas nos maus desempenhos. Ao invés disso, devem ter o foco mais nos desempenhos excelentes e compará-los ao atual desempenho para determinarem o que precisa ser alterado.

Usando a mentalização

Conforme vimos no Capítulo 13, um dos usos da mentalização consiste em ajudar a desenvolver a confiança. Você pode se ver fazendo coisas que nunca conseguiu ou sempre teve dificuldade para fazer. Por exemplo: um jogador de golfe que repetidas vezes lança a bola para fora do gramado pode se imaginar lançando a bola diretamente para o *fairway*. Um *quarterback* de futebol americano pode visualizar diferentes alinhamentos defensivos e tentar neutralizá-los com jogadas e formações específicas. De forma semelhante, técnicos podem ajudar atletas lesionados a desenvolver confiança, fazendo com que se visualizem voltando ao campo e atuando bem. Selk (2009) sugere que os atletas criam um filme mental de 1 a 2 minutos com seus melhores desempenhos para lembrá-los das capacidades e ajudá-los a gerar sentimentos e pensamentos positivos. O uso de mentalização para desenvolver confiança é visto na seguinte citação de um atirador de pistola olímpico:

> Eu mentalizava: "Como um campeão agiria e se sentiria...". Isso me ajudou a me descobrir. Então, quando os papéis imaginados realmente aconteciam e eu tinha sucesso, aquilo me ajudava a acreditar que eu seria um campeão olímpico. (Orlick e Partington, 1988, p. 113)

Usando mapeamento de metas

Visto que a busca centrada e persistente de metas funciona como um regulador básico do comportamento humano, é importante usar o **mapeamento de metas** para aumentar a confiança e o desempenho dos atletas. Um mapa desse tipo é um plano personalizado para um atleta, com vários tipos de objetivos e estratégias para alcançá-los, bem como um procedimento de avaliação sistemática para medir o progresso na direção daquele objetivo (ver o Capítulo 15 para uma discussão detalhada de estabelecimento de metas). Pesquisas e entrevistas com técnicos e atletas indicam que o foco deve estar mais em metas de desempenho e processo, em oposição a metas de resultado, porque as primeiras propiciam mais senso de controle e atenção aumentada à tarefa. Uma confiança estável e resiliente baseia-se na busca e cumprimento de metas, em mapas personalizados de metas. O mapeamento das metas, a mentalização e o diálogo interior são os três principais instrumentos autorreguladores defendidos por psicólogos do esporte para aumentar a confiança.

Otimizando o condicionamento físico e o treinamento

Estar na melhor forma física possível é outro segredo para se sentir confiante. Na maior parte dos esportes, os atletas treinam o ano inteiro para melhorar a força, a resistência e a flexibilidade e classificam o preparo físico como uma das principais fontes de confiança. O grande tenista André Agassi afirmou repetidamente que seu regime rigoroso de condicionamento físico permitiu-lhe sentir confiança para poder sobreviver aos adversários e jogar partidas difíceis e longas. Além disso, atletas de nível mundial enfatizam particularmente a importância do treinamento de qualidade para desenvolver a confiança. Uma intervenção de treinamento mental jamais pode substituir a habilidade e condicionamento físicos necessários para atuar no esporte; na verdade, treinamento e prática rigorosos devem ser integrados a um treinamento mental sólido.

Vealey e Vernau (2013) sugerem um exercício de otimização da confiança. Primeiro, durante uma reunião do time, solicita-se aos atletas uma classificação (de 0 a 100%) do compromisso de seu time com o condicionamento físico, a execução de habilidades físicas e o desenvolvimento de habilidades mentais. Em seguida, as percentagens atribuídas são exibidas num quadro para que todos vejam. O técnico, então, conduz um debate sobre os vários percentuais atribuídos às três categorias. Concluindo, em grupos pequenos e no grande grupo, os atletas geram ideias sobre como aumentar os percentuais do time em cada categoria.

Preparação

Jack Nicklaus disse em entrevistas: "Desde que eu esteja preparado, sempre espero vencer". O reverso disso é que você não pode esperar vencer se estiver despreparado. Estar preparado proporciona a confiança de que fez todo o possível para assegurar o sucesso. Um plano dá-lhe confiança porque você sabe o que vai fazer. Muitos atletas entram em uma competição sem uma estratégia, mas sempre deve haver um plano de ataque, o que requer que você tenha pelo menos uma ideia geral do que quer realizar e de como o fará.

A maior parte dos atletas olímpicos bem-sucedidos tem estratégias e planos detalhados daquilo que querem fazer. Também têm estratégias alternativas (Gould,

Como construir a eficácia do técnico

Um programa exclusivo foi desenvolvido e implementado para aumentar a eficácia do técnico numa academia de futebol profissional, com jogadores com idades entre 9 e 14 anos (Harwood, 2008). Após um ano de consulta com jogadores e técnicos, foi implementado um programa de intervenções voltado específicamente a aumentar a eficacia dos técnicos quanto à modelagem de habilidades psicológicas e interpessoais positivas dos jovens jogadores. O alvo consistiu em cinco áreas:

- *Comprometimento* (p.ex., incentivo à persistência após errar, *feedback* e reforço específicos da habilidade)
- *Comunicação* (p.ex., ensino de habilidades de escuta, reforço de jogadores que enviam informações e reconhecem o *feedback*)
- *Concentração* (p.ex., incorporação do uso de distrações, treinos para a prática da concentração em indícios internos e externos)
- *Controle* (p.ex., apresentação dos jogadores às rotinas em situações de bolas mortas, reforço à recuperação e reação rápidas aos erros)
- *Confiança* (p.ex., encorajamento ao reconhecimento de realização de habilidades pelos colegas de time, estabelecimento de metas desafiadoras)

Eklund e Jackson, 1992c; Gould, Guinan et al., 1999). Um corredor de 1.500 m, por exemplo, deve entrar em cada corrida com um plano de como corrê-la e com uma estratégia de ajustes, se o ritmo da corrida exigir tal providência. Um bom plano leva em conta não apenas suas próprias capacidades, mas também as de seu adversário.

A boa preparação também inclui o estabelecimento de uma rotina pré-competição. Saber exatamente o que vai acontecer e quando acontecerá propicia confiança e acalma a mente. Estar seguro de quando você vai comer, treinar, alongar-se e chegar à competição ajuda a desenvolver uma confiança que se estende à própria competição. (Ver Capítulo 16 para mais detalhes sobre rotinas pré-competição.) Não se esqueça da máxima bem conhecida dos 7 Ps: planejamento adequado e transpiração evitam desempenhos lamentavelmente insatisfatórios (em inglês, *proper planning and perspiration prevent pitifully poor performance*.)

Incentivo à atmosfera social

O desempenho não ocorre no vácuo, e você precisa levar em consideração a atmosfera social ao tentar desenvolver confiança. Os fatores da atmosfera social que parecem influenciar a confiança incluem estilo de liderança, tipos de objetivos e sua avaliação, redes de apoio social, fontes de *feedback* social, bem como tipos, disponibilidade e características de modelos. Técnicos que usam estilos de treinamento autônomos, que facilitam as percepções de controle dos atletas, têm mais probabilidade de aumentar a confiança de seus atletas do que técnicos que usam estilos de liderança mais controladores. De maneira semelhante, recomenda-se oferecer modelos efetivos não apenas para a execução de habilidades, mas também para comportamentos de realização, como esforço e persistência. Os técnicos podem ajudar a estruturar a atmosfera social para aumentar sentimentos de confiança dos atletas, embora estes devam aprender a basear sua confiança mais no controle autorregulador de percepções, emoções e comportamentos, para não ficarem sujeitos ao tipo inconsistente de autoconfiança que depende de formadores de confiança sociais e ambientais.

Construindo a eficácia do time (coletiva)

Uma pesquisa (Ronglan, 2007), usando entrevistas com uma equipe feminina de handebol participante de campeonatos mundiais e olimpíadas, apresenta algumas ideias para a construção da eficácia coletiva ao longo de uma temporada. A construção dessa eficácia foi dividida em três dimensões:

- *Antes da competição* – O *processo de produção* concentrou-se no desenvolvimento de percepções conjuntas de capacidades e condicionamento para controle da competição iminente de forma exitosa. Isso envolveu percepções de estar bem preparado, mental e fisicamente, de ter capacidades suficientes (individuais, coletivas), de ser uma forte unidade de equipe e de estar pronto para lidar com as tarefas próximas.
- *Durante a competição* – O *processo de ativação*, com foco em fazer com que os membros da equipe acreditem uns nos outros, imediatamente antes do jogo e durante o jogo. A equipe demonstrou confiança durante a competição exibindo entusiasmo, força de vontade, persistência e espírito de corpo. Uma vez que os adversários tentaram demonstrar confiança similar na própria equipe, esse dado foi importante para que as jogadoras exibissem ao outro time a confiança sentida como uma unidade.
- *Após a competição* – O *processo de avaliação* teve a ver com o desenvolvimento de interpretações de experiências e incidentes de jogo intraequipe. Após desempenhos nada exitosos, a avaliação foi o ponto de partida para a recuperação da confiança; após

desempenhos exitosos, a avaliação foi o ponto de partida para aumentar a confiança.

Além de maneiras específicas de construção de eficácia coletiva, uma pesquisa (Heuze, Bosselut e Thomas, 2007) indicou que a eficácia coletiva constitui um antecedente da coesão de tarefa. Assim, construir eficácia coletiva não é importante apenas em si e por si só, mas ainda aumenta o desenvolvimento de boas relações dos jogadores na quadra e a posse de metas comuns.

VEJA **A Atividade 14.1 (em inglês) irá ajudá-lo a identificar formas de intensificar a autoeficácia.**

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Defina e entenda os benefícios da autoconfiança.**
   Autoconfiança é definida como a crença de que você é capaz de realizar um comportamento desejado. Além disso, uma visão recente informa que a autoconfiança é multidimensional, consistindo na confiança do indivíduo na própria capacidade de executar habilidades físicas, psicológicas e perceptuais; no condicionamento físico do indivíduo e sua situação de treinamento; e no potencial de aprendizagem. Altos níveis de autoconfiança podem aumentar o estado emocional, a concentração, o estabelecimento de metas, o esforço despendido e o desenvolvimento de estratégias competitivas eficientes. O conceito de confiança esportiva sólida, recentemente introduzido, envolve um conjunto de crenças indicativas de que a confiança no esporte é multidimensional.
2. **Discuta as fontes de confiança no esporte.**
   Existem nove fontes de confiança no esporte: domínio, demonstração de capacidade, preparação física e mental, autoapresentação física, apoio social, experiência indireta, liderança do técnico, conforto ambiental e conveniência da situação.
3. **Entenda como as expectativas afetam o desempenho e o comportamento.**
   As expectativas podem ter um efeito crítico sobre o desempenho. Esperar vencer ou esperar perder pode ter uma influência enorme no desempenho em uma competição. As expectativas de técnicos ou professores também podem exercer grande influência sobre o desempenho e o comportamento de alunos e atletas. Estudos demonstraram que técnicos e professores agem de maneira diferente dependendo de apresentarem ou não expectativas altas ou baixas em relação a um jogador ou aluno.
4. **Explique a teoria da autoeficácia.**
   A autoeficácia é considerada uma forma de autoconfiança específica à situação. A teoria da autoeficácia adota uma abordagem interacional ao estudo da autoconfiança, sustentando que a autoeficácia interage com determinantes ambientais para produzir mudanças de comportamento. A teoria entende a autoeficácia como o principal determinante de desempenho, contanto que a pessoa apresente as habilidades necessárias e esteja motivada a atuar. Ainda de acordo com a teoria, a autoeficácia influencia a própria escolha de atividades, a persistência e o nível de esforço. Suas fontes incluem realizações de desempenho, experiências indiretas, persuasão verbal, experiências da imaginação, estados fisiológicos e estados emocionais.
5. **Explique como você avaliaria a autoconfiança.**
   Você pode avaliar a autoconfiança fazendo algumas perguntas-chave, tais como lida com a adversidade? Como se recupera de um erro? Com que facilidade perde a confiança? Você fica inseguro em situações de pressão? Você também pode medir a autoconfiança mais formalmente por meio de inventários psicológicos de confiança. Um desses inventários pede que você se avalie como pouco confiante, excessivamente confiante ou confiante em relação a vários aspectos de seu desempenho.
6. **Explique os vários aspectos da eficácia do técnico.**
   A eficácia do técnico é um conceito relativamente novo na literatura. Consiste em eficácia em estratégia de jogo, motivação, técnica e desenvolvimento de caráter. (Recentemente foi acrescentado um quinto conceito – a capacidade do técnico de melhorar o condicionamento físico dos atletas.) Parece que anos de experiência e apoio da comunidade são mais prognosticadores de sentimentos de eficácia do técnico.
7. **Descreva estratégias de desenvolvimento da autoconfiança.**
   Diversas estratégias podem ser úteis para construção de autoconfiança, seja a curto ou longo prazo. Incluem foco mais no desempenho que no resultado, ação confiante (linguagem corporal), pensamento confiante pelo uso de diálogo interior positivo e instrutivo, reação confiante, mapeamento de metas (fixação de metas adequadas), uso da mentalização para visualizar resultados positivos e preparação física e mental.

TERMOS-CHAVE

autoconfiança
estado de autoconfiança
traço de autoconfiança
profecia autorrealizável
mão quente
sinais pessoais
informações de desempenho
autoeficácia
experiências indiretas (modelagem)
atenção
retenção
reprodução motora
motivação
mapeamento de metas

QUESTÕES DE REVISÃO

1. O que é autoconfiança? Como ela está relacionada com expectativas?
2. Discuta as implicações do estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) sobre os efeitos da expectativa para técnicos e professores de educação física.
3. O que é autoeficácia? Como ela afeta o comportamento? Por que ela agora é chamada de autoeficácia reguladora? Brevemente, aborde três outros tipos específicos de autoeficácia.
4. Discuta as seis fontes de autoeficácia. Que evidências apoiam a ideia de que essas várias fontes influenciam a eficácia?
5. Descreva a relação entre autoconfiança e desempenho esportivo, incluindo as ideias de excesso e escassez de confiança. Existe algo como excesso de confiança?
6. Discuta três estratégias de construção de autoeficácia e descreva como influenciam o desempenho no esporte.
7. Discuta, em poucas palavras, o modelo de autoconfiança, incluindo as fontes de autoconfiança, os fatores que influenciam a confiança e as consequências da confiança.
8. Descreva os quatro componentes da eficácia do técnico, incluindo os melhores prognosticadores de eficácia do técnico.
9. Descreva estratégias de construção de autoconfiança.
10. Descreva o conceito de confiança esportiva sólida e dois fatores que ajudam a prever a confiança esportiva.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você é o novo técnico de um time de basquetebol juvenil e acabou de selecionar o time, após testes rigorosos. Acredita que o time tem atletas de grande talento e capacidade e seu desejo é desenvolver o talento dos mais jovens, mas também sabe como é fácil cair na armadilha de criar expectativas diferentes em relação aos vários atletas. Usando o processo de quatro passos relativo a como as expectativas dos técnicos podem influenciar seus próprios comportamentos e os de seus atletas, explique que tipos específicos de *feedback* ou instrução usaria para manter altas as expectativas de todos os atletas. Como estruturaria os treinos para ajudar a manter altas as expectativas dos atletas?
2. Às vezes, criamos barreiras psicológicas para nós mesmos ao não acreditarmos que podemos realizar algo. Discuta três situações em sua vida (ou na de um amigo ou de um membro da família) em que tenha sido criada uma barreira psicológica. Qual seria outra forma de lidar com a situação para criar uma expectativa mais positiva?

15

Estabelecimento de metas

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir o que são metas e identificar os principais tipos de metas
2. Descrever as pesquisas e teorias mais recentes sobre o estabelecimento de metas
3. Descrever os princípios do estabelecimento de metas
4. Explicar o que são metas de grupo e como usá-las
5. Explicar como planejar um sistema de estabelecimento de metas
6. Identificar problemas comuns no estabelecimento de metas e como superá-los
7. Resumir os resultados de pesquisas sobre práticas de estabelecimento de metas pelos técnicos

Se você não sabe para onde vai, pode acabar em outro lugar.

O grande jogador de beisebol
Yogi Berra, membro do Hall of Fame

As metas são o que me mantém em ação.

O grande boxeador Muhammad Ali

Não há necessidade de você ser um herói fantástico para fazer certas coisas – competir. Você pode ser um mero cara comum, suficientemente motivado para atingir metas desafiadoras.

Escalador lendário e primeiro a chegar ao
pico do Everest, Sir Edmund Hillary

Essas citações de atletas destacados nos dizem muito sobre importância e o poder do estabelecimento de metas. Elas nos dão um rumo, ajudam-nos a continuar motivados e possibilitam que realizemos feitos que não imaginávamos serem possíveis. E não são apenas os grandes atletas que contam com o poder das metas e de seu estabelecimento. É comum as pessoas fixarem **metas** como estas no esporte e em exercícios:

As pessoas frequentemente estabelecem metas como essas em atividades esportivas e físicas:

- Quero perder 4,5 quilos.
- Quero me recuperar totalmente de minha lesão até 15 de agosto.
- Minha meta é ser titular da equipe.
- Quero ser capaz de erguer o meu próprio peso no supino.
- Pretendo melhorar meu jogo de golfe e vencer o torneio do clube.
- Meu objetivo é me tornar técnico de basquetebol.

Você pode estar se perguntando, então, por que dedicar um capítulo inteiro ao estabelecimento de metas se as pessoas já fazem isso por opção pessoal? O problema não é conseguir que as pessoas identifiquem metas, é conseguir que elas estabeleçam o tipo certo de metas – as que forneçam orientação e aumentem a motivação – e ensiná-las a permanecer fiéis a elas e alcançá-las. A maioria de nós sabe, pelas resoluções de Ano Novo que tomamos, que é muito mais fácil estabelecer uma meta do que segui-la até o fim. Raramente as metas de perder peso ou fazer exercício são realistas em termos de compromisso, dificuldade, avaliação de progresso e estratégias específicas para atingi-las. A maior parte das pessoas não precisa ser convencida de que as metas são importantes; elas precisam de instrução para estabelecer metas reais e criar um programa para atingi-las.

Definição de metas

Pessoas nos esportes e exercícios costumam encarar as metas em termos de objetividade e subjetividade. **Metas objetivas** enfocam "alcançar um padrão específico de competência em uma tarefa, geralmente dentro num período específico de tempo" (Locke e Latham,

2002, p. 705). Tentar alcançar um nível específico de perda de peso em três meses, buscar determinado registro de vitórias-derrotas para uma equipe ao final da temporada e conseguir um tempo menor de desempenho na próxima competição são todos exemplos de metas objetivas. **Metas subjetivas**, por sua vez, são declarações gerais de intenção (como "Quero atuar bem"; "Quero me divertir") que não são mensuráveis ou objetivas.

PONTO-CHAVE Uma meta objetiva é o desejo de atingir um padrão específico de competência em uma tarefa, geralmente dentro de um tempo especificado.

Tipos de metas

Na literatura de psicologia do esporte e do exercício, as metas são vistas como centradas em resultado, desempenho ou processo (Burton, Naylor e Holliday, 2001; Hardy et al., 1996). A seguir, revisamos brevemente estes diferentes tipos de metas:

- As **metas de resultado** normalmente enfocam um resultado competitivo de um evento, tal como vencer uma corrida, ganhar uma medalha ou marcar mais pontos do que o adversário. Portanto, alcançar essas metas depende não apenas de próprio esforço, mas também da capacidade e do jogo do adversário. Você pode jogar a melhor partida de tênis de sua vida e, ainda assim, perder; portanto, teria deixado de alcançar sua meta de resultado de vencer a partida.
- As **metas de desempenho** enfocam o alcance de padrões ou objetivos de desempenho independentemente de outros competidores, em geral fazendo comparações com os próprios desempenhos anteriores. Por isso, as metas de desempenho tendem a ser mais flexíveis e a estar sob seu controle. Correr 1.600 metros em 6 minutos e 21 segundos ou melhorar a porcentagem de primeiros serviços com *slice* bem-sucedidos de 70 para 80% são exemplos de metas de desempenho.
- As **metas de processo** enfocam as ações que um indivíduo deve praticar durante o desempenho para atuar bem. Por exemplo: uma nadadora pode estabelecer uma meta de manter o braço bem estendido ao dar impulso no nado livre; um jogador de basquetebol pode estabelecer a meta de chegar até a cesta e soltar a bola no ponto mais alto de seu salto. Curiosamente, uma pesquisa recente realizada por Kingston e Hardy (1997) demonstrou que as metas de processo são particularmente eficazes para influenciar a autoeficácia, a ansiedade cognitiva e a confiança de jogadores de golfe.

PONTO-CHAVE As metas de resultado no esporte enfocam o alcance de uma vitória em uma disputa competitiva, ao passo que as metas de desempenho enfocam o alcance de padrões, com base nos próprios desempenhos anteriores, e não no desempenho dos outros.

Metas de resultado, de desempenho e de processo na mudança de comportamento

Atletas e praticantes de exercícios devem estabelecer metas de resultado, de desempenho e de processo, porque todas as três são importantes na orientação de mudança de comportamento (Burton et al., 2001). As metas de resultado podem facilitar a motivação de curto prazo fora da competição (pensar em como seria perder para um grande rival, por exemplo, pode motivar a pessoa a treinar fora da temporada). Enfocar essas metas apenas antes ou durante a competição, entretanto, costuma aumentar a ansiedade e os pensamentos irrelevantes e perturbadores (como preocupar-se demais com o escore do jogo e não se concentrar suficientemente na tarefa a ser realizada). Uma pesquisa de Mullen e Hardy (2010) mostrou que atletas que adotaram metas holísticas de processo, que os ajudavam a se concentrar nos sentimentos gerais das habilidades a serem realizadas (como mentalizar raça, explosão ou suavidade) foram mais eficientes como auxílio a atletas altamente capacitados, embora ansiosos, a evitarem os efeitos negativos da ansiedade sobre o desempenho.

Metas de desempenho e de processo são importantes, porque você, em geral, pode fazer ajustes muito mais precisos nessas metas (como ao aumentar a meta de 80 para 82%) do que em metas de resultado, que frequentemente têm menos níveis (isto é, você vence ou perde um jogo). Atingir uma meta de desempenho ou de processo também depende muito menos do comportamento de seu adversário. Por essas razões, essas metas são particularmente úteis para atletas no momento da competição, embora também devam ser usadas no treinamento.

Sob circunstâncias especiais, uma ênfase excessiva em uma meta de desempenho específica (como correr 1.600 metros em cinco minutos) pode criar ansiedade, embora isso tenha menos probabilidade de ocorrer do que com uma meta de resultado. Além disso, muitas vezes é difícil priorizar metas específicas de desempenho e processo, a menos que também sejam consideradas metas de resultado em longo prazo. Por exemplo, você criaria um programa de condicionamento bastante diferente se a meta de resultado da pessoa fosse criar massa e ganhar nove quilos do que se um indivíduo quisesse perdê-los. Os três tipos de metas, então, têm um propósito. O se-

gredo é saber quando se concentrar em cada tipo e não cair na armadilha de concentrar toda a atenção em metas de resultado.

Nesse sentido, um estudo de Filby, Maynard e Graydon (1999) mostrou que o uso de uma combinação de estratégias de metas (resultado, desempenho, processo) produzia um desempenho significativamente melhor do que contar com um único tipo de meta. A conclusão foi que os atletas têm de priorizar suas metas e que diferentes tipos de metas podem ser mais eficazes em diferentes momentos (como competição *versus* treinamento). Os autores salientaram esse aspecto comentando: "Os benefícios da adoção de uma meta de resultado são percebidos somente quando esse tipo de meta é combinado com a priorização de uma orientação ao processo imediatamente antes e depois do desempenho" (p. 242).

Nesse sentido, o estudo de Filby, Maynard e Graydon mostrou que usar uma combinação de estratégias de metas (resultado, desempenho e processo) produziu desempenho significativamente melhor do que simplesmente se basear em um dos tipos. Conclui-se que os atletas precisam priorizar suas metas e que diferentes tipos podem ser mais efetivos em diferentes ocasiões (como competição *versus* treino). Os autores salientam esse ponto mencionando que "os benefícios de adotar uma meta de resultado são percebidos apenas quando a meta de resultado é combinada com a priorização de uma orientação de processo imediatamente antes e durante a atuação" (p. 242).

Efetividade do estabelecimento de metas

A motivação depende do estabelecimento de metas.

> **O técnico deve ter objetivos. A equipe deve ter objetivos. Todo jogador de tênis deve ter objetivos; objetivos de vida nítidos e reais... Os objetivos mantêm as pessoas focadas no alvo. Eles me comprometem com o trabalho, com o tempo, com a dor e com tudo o mais que faz parte do preço de se alcançar o sucesso.**
>
> Famoso jogador de tênis universitário
> (citado em Weinberg, 1988, p. 145)

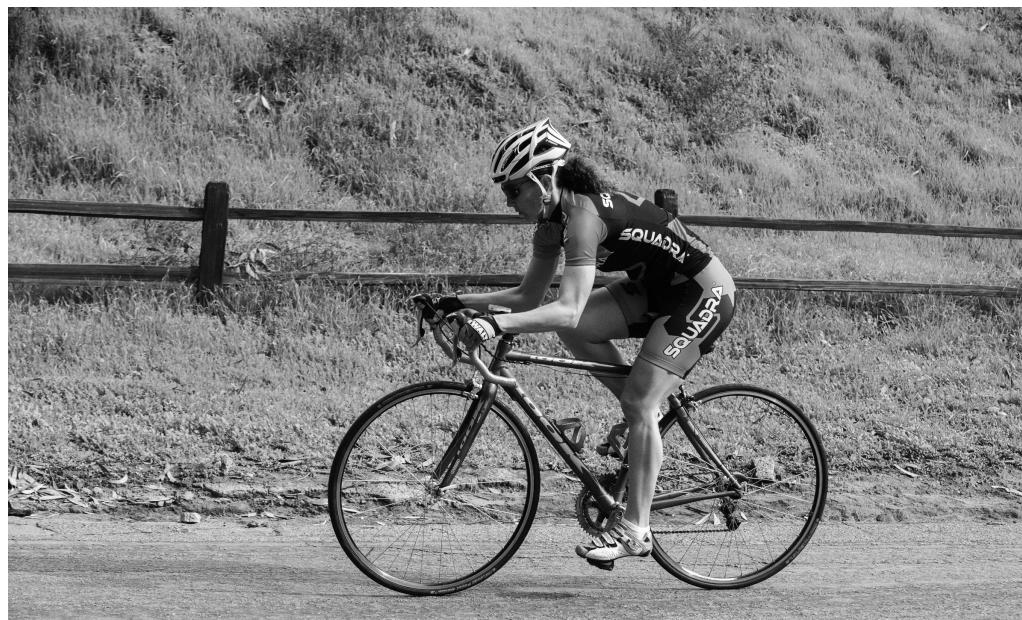
Indivíduos no esporte e no exercício estabelecem metas há muito tempo, e o jogador de tênis capta alguns dos ingredientes fundamentais no estabelecimento de metas. Os psicólogos (em especial, psicólogos de em-

Priorizando metas subjetivas gerais

A maior parte das pesquisas em psicologia do esporte diz respeito a metas objetivas, embora a importância das subjetivas não deva ser esquecida. Na literatura popular ou comercial sobre produtividade pessoal e gerência de negócios, por exemplo, tem sido dada considerável atenção à identificação e ao esclarecimento dos valores e das prioridades pessoais e, em seguida, ao uso dessas metas gerais e subjetivas para a formulação de metas mais específicas que orientem o comportamento cotidiano (Smith, 1994). O caso a seguir aborda essa questão.

Kim é uma estudante universitária que está se especializando em Ciência do Esporte e do Exercício. Suas metas são formar-se com excelentes notas, fazer pós-graduação e ser fisioterapeuta. Sendo uma boa aluna, ela faz parte da equipe de corrida de trilha, trabalha na sala de musculação, tem um emprego de meio expediente, participa de diversos grupos sociais do *campus* e tenta ir para casa em visita à família sempre que possível. Kim tem se esforçado mais ultimamente porque não tem atingido suas metas. Após conversar com o psicólogo do departamento esportivo, percebe que o problema não são os objetivos específicos que traçou (como tirar 10 em biomecânica, correr um tempo especificado em suas trilhas particulares) e sim suas prioridades globais, ou metas subjetivas. Ela está tentando fazer muito e precisa priorizar as atividades. Após muita reflexão, Kim desenvolveu a seguinte lista de valores orientadores e priorizou cada meta subjetiva, usando classificações de A (mais importante), B (um pouco importante) e C (menos importante). Subsequentemente, passou a usar essa lista de prioridades gerais todas as semanas para formular metas semanais mais específicas, assegurando-se de dedicar maior atenção a alcançar metas nas áreas de alta prioridade. Isso garante a ela dedicar a maior parte do tempo ao alcance das metas de mais alta prioridade – não àquelas que *parecem* essenciais em determinado dia, mas que, na verdade, não são.

Meta	Prioridade
Ir bem nos estudos	A
Correr *cross-country*	B
Ser voluntária na sala de musculação	B
Participar de atividades sociais do *campus*	C
Visitar a família	C
Trabalhar meio expediente	C

presas) também estudam o estabelecimento de metas como técnica motivadora (há muito mais tempo que os cientistas do esporte), examinando se o estabelecimento de metas difíceis e específicas melhora o desempenho mais do que o não estabelecimento de metas, o estabelecimento de metas fáceis ou o estabelecimento da meta mais geral de simplesmente fazer o melhor possível. A maioria desses estudos foi planejada para testar as proposições da teoria de estabelecimento de metas de Locke (1968). Os revisores (Burton e Weiss, 2008; Locke e Latham, 1990; Locke, Shaw, Saari e Latham, 1981; Mento, Steel e Karren, 1987) concluíram que estabelecer metas funciona extremamente bem. De fato, mais de 90% dos estudos de psicologia geral (mais de 500 ao todo) mostram que estabelecer metas tem um efeito consistente e forte sobre o comportamento, seja com crianças de ensino fundamental ou com cientistas profissionais, seja em reuniões para troca de ideias ou no carregamento de caminhões com toras de madeira. Além disso, os efeitos da fixação de metas foram consistentes com mais de 40 mil participantes que usaram mais de 90 tarefas, em dez países. O estabelecimento de metas é uma técnica comportamental que, sem sombra de dúvidas, funciona!

Uma metanálise (revisão estatística da literatura, que combina os resultados de estudos independentes e indica se eles foram ou não importantes em todos os estudos) de 36 estudos na psicologia do esporte e do exercício apresentou conclusão similar (Kyllo e Landers, 1995). Mais recentemente, Burton e Weiss (2008) constataram que 70 de 88 estudos (80%) no esporte e o exercício demonstraram efeitos de moderados a fortes e concluíram que a fixação de metas funciona bem no esporte, ainda que não tão bem quanto no mundo dos negócios. Ao longo dos anos, a força e a consistência dos efeitos do estabelecimento de metas no esporte e no exercício também aumentaram, levando à conclusão de que se trata de uma técnica bem-sucedida para melhorar o desempenho no esporte e no exercício, bem como nos negócios.

Pesquisadores da fixação de metas verificaram que os seguintes fatores aumentam de modo mais consistente a eficácia do estabelecimento de metas em ambientes de esporte e exercício: metas de dificuldade moderada, metas tanto de curto e longo prazos, a presença de *feedback* sobre o progresso em direção ao objetivo, a especificidade das metas, o reconhecimento público das metas, o compromisso em atingi-las, a contribuição dos participantes no processo de estabelecimento de metas e o uso de uma combinação de metas diferentes.

Pesquisa sobre o estabelecimento de metas

Pesquisadores examinaram a relação entre vários tipos de metas (específicas ou gerais, de longo ou de curto prazo, difíceis ou fáceis) e tarefas para condicionamento físico (tais como a quantidade de abdominais reali-

Até mesmo atletas recreacionais podem se beneficiar com a fixação de metas.

zados em três minutos, tempos de desempenho em um evento de natação, arremessos de lances livres no basquetebol (ver Burton e Weiss [2008], Weinberg [1994, 2000, 2004] e Weinberg e Butt [2005] para revisões detalhadas). Os resultados indicaram, em geral, que metas específicas de curta e longa duração e de moderadas a muito difíceis estavam associadas aos melhores desempenhos. Em um estudo, estudantes universitários em um curso de basquetebol de oito semanas estabeleceram metas específicas ou gerais para tarefas de habilidades fundamentais de basquetebol (como posicionamento defensivo, arremesso de lance livre, drible). O estabelecimento de metas específicas em vez de gerais melhorou o desempenho, embora não em todas as tarefas. Especificamente, o estabelecimento de metas pareceu melhorar o desempenho em tarefas de baixa complexidade mais significativamente do que em tarefas de alta complexidade (Burton, 1989a). Além disso, alguns estudos de intervenção usando estabelecimento de metas para ajudar a mudar desempenho e comportamento com o passar do tempo, em contextos de esporte e exercício, demonstraram consistentemente o efeito positivo que as metas podem ter na melhoria do desempenho em esportes como lacrosse (Weinberg, Stitcher, Richardson e Jackson, 1994), basquetebol (Swain e Jones, 1995), futebol americano (Ward e Carnes, 2002), hóquei no gelo (Anderson, Crowell, Doman e Howard, 1988), futebol (Brobst e Ward, 2002), natação (Burton, 1989b), tênis (Galvan e Ward, 1998) e golfe (Kingston e Hardy, 1997). Pesquisadores também começaram a aplicar a fixação de metas a situações de educação física e exercício, constatando que ela influencia a motivação intrínseca e a adesão aos exercícios (Wilson e Brookfield, 2009), bem como a persistência e o empenho em estudantes de educação física (Guan, Xiang, McBride e Bruene, 2006).

PONTO-CHAVE O estabelecimento de metas é uma técnica extremamente poderosa para melhorar o desempenho, mas deve ser implementada corretamente.

Além de melhorar nosso entendimento do que torna as metas mais eficazes, os pesquisadores da psicologia do esporte aprenderam muito sobre o *processo* de estabelecimento de metas, inclusive como as pessoas as estabelecem, quais são mais importantes para elas, que barreiras as impedem de atingi-las e como diferentes tipos de indivíduos diferem no estabelecimento de suas metas. Pesquisas usando questionários e entrevistas com atletas universitários, olímpicos e juvenis (Weinberg, Burke e Jackson, 1997; Weinberg, Burton, Yukelson e Weigand, 1993, 2000) revelaram muito sobre preferências dos atletas e estratégias de estabelecimento de metas, incluindo o seguinte:

- Quase todos os atletas usavam algum tipo de estabelecimento de metas para melhorar o desempenho, considerando-as de moderada a altamente eficazes.
- Melhorar o desempenho (atletas olímpicos), vencer (atletas universitários) e divertir-se (atletas juvenis) eram as metas mais importantes para os atletas. Consistiam nas três principais para cada tipo de atleta, embora a primeira meta variasse.
- Os atletas comentavam que preferiam metas moderadamente difíceis, difíceis e muito difíceis; essas eram, em ordem, as três principais preferências para **dificuldade da meta**. Surgiram, porém, enormes diferenças individuais em relação à preferência por dificuldade de metas.
- Para atletas universitários, as principais barreiras para alcançar as metas incluíam estresse, fadiga, pressões acadêmicas, relacionamentos sociais e falta de tempo. Para atletas olímpicos, as barreiras eram, basicamente, internas (p. ex., falta de confiança, falta de *feedback* da meta, muitas metas ou metas conflitantes), ou externas (p. ex., falta de tempo, compromissos de trabalho, responsabilidades familiares e pessoais).
- As mulheres estabeleciam metas mais frequentemente e consideravam-nas mais eficazes do que os homens (exceto as de resultado).
- Os atletas não escreviam suas metas de forma sistemática, embora pensassem muito sobre elas.
- Quanto mais experiência os atletas tinham com o estabelecimento de metas, melhores eles se tornavam no desenvolvimento de estratégias eficazes para seu estabelecimento.
- A principal razão que os atletas deram para estabelecer metas era dar-lhes orientação e mantê-los concentrados na tarefa a ser executada.
- Atletas que usavam múltiplas estratégias de metas exibiam melhor desempenho.
- Diferenças individuais (p. ex., orientação ao objetivo, lócus de controle) precisam ser consideradas no estabelecimento de metas.

Embora os pesquisadores, tanto em psicologia geral como em psicologia esportiva, tenham produzido evidências consideráveis de que o estabelecimento de metas é uma técnica poderosa para melhorar o desempenho, ela não é um método garantido. Deve ser implementada com reflexão, entendimento do processo e planejamento. Métodos sistemáticos são necessários, bem como monitoração do processo, caso se busque a determinação de quando e onde o estabelecimento de metas funciona melhor num programa.

Práticas de estabelecimento de metas de técnicos de equipes esportivas colegiais e universitárias

A maior parte das pesquisas sobre estabelecimento de metas no esporte e no exercício concentra-se no atleta. Entretanto, uma pesquisa realizada por Weinberg e colaboradores (Weinberg, Butt e Knight, 2001; Weinberg, Butt, Knight e Perritt, 2001) tratou das práticas de estabelecimento de metas dos técnicos. Seguem os principais resultados:

- Praticamente todos os técnicos estabeleceram metas para competição e treino (individuais e de equipe), bem como metas pessoais.
- Houve bastante variação no entendimento dos técnicos acerca dos princípios do estabelecimento de metas, bem como na frequência com que eles as usavam.
- Os técnicos reavaliavam suas metas, embora a frequência e a sistemática empregadas variassem enormemente de um técnico para outro.
- Os técnicos impunham algumas metas e, sobre outras, pediam a opinião dos atletas.
- Embora os técnicos usassem metas de desempenho, processo e resultado, tendiam a favorecer metas de desempenho e processo.
- A principal razão para estabelecer metas era dar propósito e rumo, seguidos por aprimoramento do jogador e estimulação da coesão do grupo (metas de equipe).
- As barreiras às metas eram vistas como físicas (p. ex., lesão), psicológicas (p. ex., falta de confiança) e externas (p. ex., envolvimento excessivo dos pais).
- O aspecto mais importante do compromisso com a meta era o prazer pessoal.
- A única desvantagem do estabelecimento de metas acontecia quando eram estabelecidas metas muito altas que produziam fracasso consistente.
- Os técnicos estabeleciam metas de curto e longo prazos, mas se concentravam mais nas de curto prazo que forneciam *feedback* sobre o progresso em direção à realização daqueles de longo prazo.
- Os técnicos eram inconsistentes quanto ao registro das metas.

Por que o estabelecimento de metas funciona

Pesquisadores explicam de duas maneiras a razão pela qual o estabelecimento de metas funciona. Metas de resultado, desempenho e processo influenciam o comportamento de modo indireto, afetando fatores psicológicos importantes, como confiança e ansiedade. Isso foi chamado de **visão de processo de pensamento indireto**, uma vez que as metas levam a mudanças nos fatores psicológicos que, então, influenciam o desempenho. Num estudo empírico de Burton (1989b), por exemplo, nadadores aprenderam a estratégia de estabelecimento de metas de desempenho. Aqueles com elevada capacidade de fixar metas demonstraram menos ansiedade, maior confiança e desempenho melhorado, do que aqueles com menor capacidade de fixação de metas. Basicamente, constatou-se que as metas influenciaram indiretamente o desempenho, por meio de efeitos nos estados psicológicos.

Num estudo mais recente, Gano-Overway (2008) designou a atletas uma condição de tarefa, ou condição envolvendo o ego, para então levá-los a desempenhar tarefas motoras sobre as quais receberam *feedback* negativo. Os achados revelaram que os atletas envolvidos nas condições voltadas à tarefa evidenciaram melhor autorregulação – foram monitorados de modo mais real e avaliados no desempenho presente, usando com maior frequência estratégias de planejamento para lidarem com momentos ruins. A criação de ambientes que enfatizam um processo autorreferenciado e metas de desempenho ajudaram os participantes a lidarem melhor com o fracasso.

Em comparação, encontramos a **visão mecanicista direta**, pesquisada em maior profundidade, que especifica que as metas influenciam o desempenho em uma dentre quatro formas diretas (Locke e Latham, 2002):

1. As metas dirigem a atenção a elementos importantes da habilidade sendo desempenhada.
2. As metas mobilizam o esforço de quem atua.
3. As metas prolongam a persistência de quem atua.
4. As metas favorecem o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem.

Primeiro, as metas dirigem a atenção de quem atua para elementos importantes da habilidade, aos quais ele normalmente pode não prestar atenção. Por exemplo, quando jogadores de futebol estabelecem metas específicas para melhorar seu desempenho, concentram-se nas habilidades particulares que precisam ser melhoradas, como cobranças de escanteio, movimentação da bola e recuperações de bola numa taxa de 50-50. De fato, uma pesquisa com atletas (Weinberg et al., 1993, 2000) confirmou que a principal razão para os atletas estabelecerem metas é dar orientação e foco a suas ações. As metas também mobilizam esforço e persistência, fornecendo incentivos. Por exemplo, uma nadadora pode não querer treinar em determinado dia, achando difícil reunir esforços para fazê-lo. Entretanto, dividindo a distância que precisa nadar em 10 partes ou metas iguais,

ela tem uma série de incentivos que parecem razoáveis. De modo semelhante, perder 20 kg com segurança pode parecer uma meta insuperável que requer considerável persistência. Entretanto, ao estabelecer uma submeta de perder 500 g a 1 kg por semana e mapear sua realização, você tem muito mais probabilidade de permanecer motivado e persistir no programa de emagrecimento. Para concluir, estabelecer metas tem uma vantagem oculta, que é o incentivo a novas estratégias de aprendizagem. Um praticante de exercícios que deseja perder 9 kg pode decidir que precisa se exercitar de manhã cedo (nova estratégia) se quiser assegurar a prática regular de exercícios. Da mesma forma, uma jogadora de basquetebol com uma meta de melhorar sua porcentagem de lances livres de 70 para 80% poderia aperfeiçoar sua rotina pré-arremesso, mudar a biomecânica do arremesso ou praticar mais arremessos mesmo ao se sentir cansada.

Embora uma explicação mecanicista para a fixação de metas pareça óbvia, Locke e Latham (2002) observam que a relação entre meta e desempenho nem sempre é simples. É influenciada por fatores como autoeficácia, *feedback* e complexidade da tarefa.

VEJA A Atividade 15.1 (em inglês) permitirá que você priorize suas metas subjetivas.

Princípios do estabelecimento de metas

Alguns princípios básicos de estabelecimento de metas podem ser identificados a partir de pesquisas e prática (Gould, 2005; Murphy, 1996). A aplicação correta desses princípios oferece uma base sólida para a criação de um programa de estabelecimento de metas. Entretanto, embora a pesquisa possa proporcionar a "ciência" da fixação de metas, a "arte" de estabelecê-las (quando e para quem devem ser estabelecidas) pode ser praticada apenas pelo técnico ou pelo atleta. Basicamente, a eficácia de qualquer programa de estabelecimento de metas depende da interação entre os indivíduos e a situação em que se encontram. Os princípios do estabelecimento de metas são:

- Estabeleça metas específicas.
- Estabeleça metas moderadamente difíceis, mas realistas.
- Estabeleça metas de longo e curto prazos.
- Estabeleça metas de desempenho, processo e resultado.
- Estabeleça metas de treino e competição.
- Registre as metas.
- Desenvolva estratégias para atingir as metas.
- Considere as personalidades e as motivações dos participantes.
- Incentive o compromisso do indivíduo com a meta.
- Apoie a meta.
- Faça avaliações e forneça *feedback* sobre as metas.

Nas seções a seguir, discutiremos cada um desses princípios.

Estabeleça metas específicas

Metas específicas influenciam a mudança comportamental mais efetivamente do que metas gerais de "fazer o melhor", ou do que não ter qualquer meta. Entretanto, muitos professores, técnicos e instrutores de academia ainda dizem simplesmente a seus alunos ou clientes que façam o melhor possível. As metas devem ser estabelecidas em termos muito específicos, mensuráveis, em relação ao comportamento. Por exemplo, a meta de melhorar o jogo de golfe é muito vaga. Uma meta melhor seria diminuir seu *handicap* de 14 acima do par para 11, melhorando a precisão de suas tacadas de aproximação ao *green*. Da mesma forma, a meta de baixar seu nível de colesterol é ampla e imprecisa comparada à de baixar seu nível de colesterol de 290 para 200, eliminando um lanche noturno de batatas fritas rico em gordura e iniciando um programa de caminhadas, quatro dias por semana. Para serem mais eficazes, as metas devem ser enunciadas em termos específicos.

PONTO-CHAVE Metas específicas, comparadas com metas gerais de "fazer o melhor", são mais eficazes para produzir uma mudança de comportamento.

Estabeleça metas moderadamente difíceis, mas realistas

Metas eficazes são suficientemente difíceis para desafiar o participante, mas são suficientemente realistas para serem alcançadas. Uma metanálise feita por Kyllo e Landers (1995) mostrou que metas "moderadamente difíceis" levam a melhores desempenhos, e um estudo feito por Bueno, Weinberg, Fernandez-Castro e Capdevila (2008) mostrou que, quando as metas são percebidas como difíceis demais, não as atingir pode ser ameaçador e levar a um desamparo aprendido. Metas têm pouco valor quando dispensam empenho para serem alcançadas, e os participantes logo perdem o interesse num programa que envolva esse tipo de meta. Mas aquelas muito difíceis de alcançar podem provocar frustração, confiança reduzida e mau desempenho. O segredo é conseguir um equilíbrio entre desafio e possibilidade de realização da meta, o que não é tarefa fácil. Os profissionais devem conhecer as capacidades e o comprometimento

dos indivíduos com quem estão trabalhando. À medida que a experiência profissional aumenta, é mais fácil julgar capacidades e o tempo necessário para ocorrer uma melhora. Se um técnico ou instrutor não tem muita experiência com a atividade ou com os indivíduos envolvidos em seu programa, é melhor errar por estabelecer metas que podem ser mais facilmente atingidas. Dessa forma, os participantes não se frustrarão. Entretanto, tão logo se torne claro que os participantes estão facilmente atingindo as metas, é hora de estabelecer outras, mais desafiadoras e moderadamente difíceis.

Estabeleça metas de longo e curto prazos

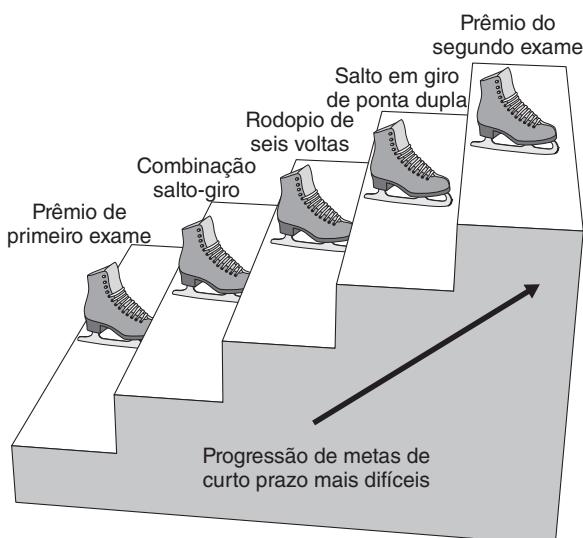
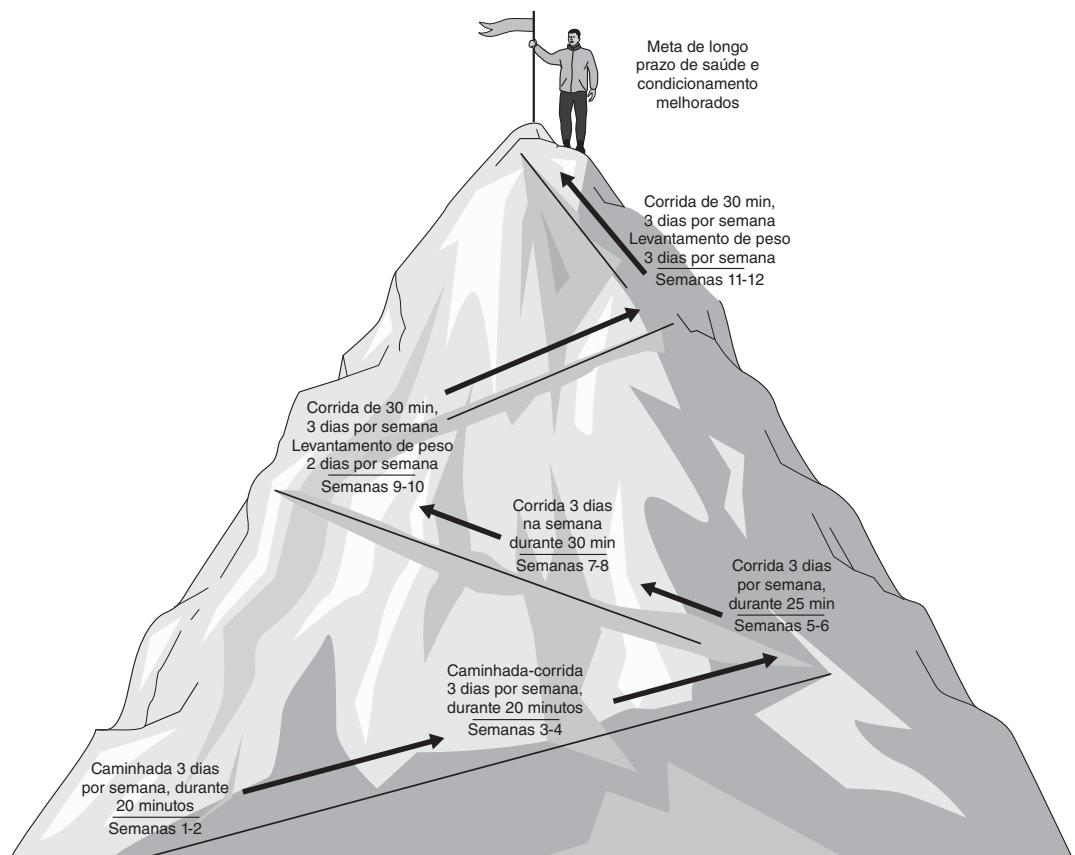
Uma mudança comportamental importante não ocorre da noite para o dia. Portanto, metas de curto e de longo prazos devem ser estabelecidas, e as pesquisas demonstram que ambas são importantes (Kane, Baltes e Moss, 2001; Vidic e Burton, 2010), em especial as complicadas. Metas de prazo longo oferecem um rumo; metas de prazo curto constituem etapas intermediárias que levam a objetivos de longo prazo (Vidic e Burton, 2010). Enfocar apenas as de longo prazo não melhora o desempenho (Kyllo e Landers, 1995). Pense em uma escada com uma meta ou sonho de longo prazo no topo, o nível atual de capacidade no degrau mais baixo e uma sequência de metas de curto prazo, progressivamente vinculadas, que ligam o primeiro ao último degrau da escada. A Figura 15.1 retrata uma escada de fixação de metas usada com um grupo de patinadores artísticos de 8 a 11 anos de idade. Os patinadores tinham uma meta de longo prazo de alcançar o próximo nível de testes (realizar determinada série de habilidades prescritas), mas não estavam prontos para o exame no momento. Assim, o técnico mapeou uma progressão de habilidades, ou metas de curto prazo, que preparariam os jovens patinadores para alcançarem o nível do teste seguinte. A escada de metas foi então afixada a um mural e cada vez que um patinador dominava determinada habilidade, o adesivo de um patim dourado era colocado no gráfico, até que todas as submetas fossem realizadas e a meta de teste de longo prazo, alcançada.

A escada de estabelecimento de metas de curto e de longo prazos foi adaptada e usada com sucesso também com atletas de elite, incluindo vários campeões mundiais e olímpicos. Ela também pode ser facilmente adaptada para programas de exercícios. Por exemplo, a Figura 15.2 mostra uma escada de metas (retratada na forma de escalar a montanha da mudança comportamental) para um indivíduo que está começando um programa de exercícios para para melhorar saúde e condicionamento gerais. Assim como no exemplo dos patinadores, o segredo é desenvolver uma progressão de metas de curto prazo que levem a um objetivo de longo prazo.

As metas de curto e de longo prazos devem ter uma conexão. As de longo prazo de um atleta devem estar ligadas a uma série de metas físicas e psicológicas de curto prazo, mais imediatas. Isso deve criar uma progressão, começando com algumas que a pessoa possa alcançar imediatamente e que levem a outras, mais difíceis e distantes.

FIGURA 15.1 Uma escada de estabelecimento de metas para patinadores artísticos com idades entre 8 e 11 anos.

Estabeleça metas de desempenho, processo e resultado

É difícil não pensar em vencer ou em como seu desempenho se compara ao de outros. Afinal, vencer e perder recebem muito mais atenção dos outros do que as realizações de metas pessoais individuais. Não é de surpreender, então, que muitos atletas com frequência citem como metas resultados como vencer jogos, vencer campeonatos ou derrotar determinados adversários. Ironicamente, a melhor maneira de vencer um campeonato ou derrotar determinado adversário é se concentrar em metas de desempenho ou de processo. Dar muita ênfase a metas de resultado cria ansiedade durante a competição, e o atleta perde um tempo precioso preocupando-se, em vez de concentrando-se na tarefa a ser realizada. Não é que metas de resultado sejam ruins, mas uma ênfase excessiva nelas (especialmente durante a atuação) pode piorar, em vez de melhorar, o desempenho. O segredo, então, é enfatizar continuamente as metas de

FIGURA 15.2 Escalada da montanha da mudança de comportamento – uma progressão de metas de curto prazo que leva a melhor saúde e condicionamento.

desempenho e de processo. Para cada meta de resultado que o atleta estabelece, deve haver várias outras de desempenho e de processo que levem àquele resultado (Filby et al., 1999). Por exemplo, se você está trabalhando com membros de uma equipe infantil de *softbol* que almeja vencer o campeonato municipal, deve enfatizar as metas de desempenho relevantes de aumentar o percentual de permanência em campo, a média de rebatidas do time e as bases tomadas. Além disso, deve enfatizar metas de processo, tais como melhorar a técnica de deslizamento dos jogadores e de percepção de jogo do arremessador, nos treinos e nos jogos. Encoraje o esforço para atingi-las e registre o progresso durante toda a temporada.

Estabeleça metas de treino e competição

Com muita frequência, atletas e técnicos concentram-se apenas em metas de competição. Estabelecer **metas de treino** é importante devido à grande quantidade de tempo que os atletas passam treinando (sobretudo em comparação com o tempo que passam competindo) e à possibilidade de que as longas horas de treino possam aborrecer alguns indivíduos. Estabelecer metas práticas, então, é uma boa forma de obter uma margem competitiva, concentrando-se em melhorar o que normalmente não se trabalha e mantendo a motivação. Curiosamente, ao estudar atletas olímpicos bem-sucedidos comparados com atletas de menor êxito, Orlick e Partington (1988) verificaram que o estabelecimento de metas práticas para um treino de qualidade era um fator que diferenciava os dois grupos. Como exemplos de uma meta prática, um esquiador de montanha planeja esquiar três seções planas do percurso em determinado dia, ou um tenista planeja chegar com mais frequência à rede num número determinado de momentos.

PONTO-CHAVE Para cada meta de resultado que o atleta estabelece, ele deve estabelecer várias outras de desempenho e de processo que levarão àquele resultado.

Registre as metas

O velho ditado "o que os olhos não veem, o coração não sente" é relevante para procedimentos de fixação de metas. Vários psicólogos do esporte (Botterill, 1983; Gould, 2005; Ward e Carnes, 2002) recomendaram que, uma vez fixadas, as metas devem ser registradas e colocadas onde possam ser vistas com facilidade. Infelizmente, muitos atletas não as registram de forma sistemática (Weinberg et al., 1993, 2000). Há muitas formas de registrá-las. Atletas ou praticantes de exercícios podem, simplesmente, escrever suas metas em fichas, ou elaborar contratos comportamentais complexos. Não há uma estratégia ideal. Entretanto, quanto mais eficiente o método de registro, mais útil ele é. Por exemplo, escrever as metas num cartão e afixá-lo no armário ou no espelho do quarto em casa é mais eficiente e imediato do que redigir um contrato comportamental detalhado, assinado e colocado em uma gaveta para nunca mais ser visto. Atletas que usam diários de treinamento costumam achar útil incluir seções em que registram as metas e seu progresso em direção a elas.

Desenvolva estratégias para atingir as metas

Vidic e Burton (2010) identificaram a elaboração de **estratégias de cumprimento de metas** sistemáticas como uma das etapas mais importantes na fixação de metas. Estabelecer metas sem desenvolver estratégias correspondentes para alcançá-las é como dirigir um carro até uma cidade desconhecida sem consultar um mapa ou um GPS. Você deve ter estratégias para acompanhar as metas fixadas. Dar tacadas numa porção de bolas num campo de golfe três dias por semana é uma estratégia de alcance da meta de redução do *handicap* em três tacadas. Participar de um programa de caminhada que queime 2.500 calorias por semana é uma estratégia para atingir uma meta de perda de peso de 9 kg em cinco meses. As estratégias deveriam ser específicas e envolver números definidos (quanto, quantas, com que frequência) de modo que a pessoa saiba como alcançar seu objetivo. Atletas e praticantes de exercícios devem ser flexíveis em suas estratégias de alcance de metas. Em vez de dizer que levantarão pesos nas segundas, quartas e sextas-feiras, é melhor dizer que levantarão pesos três dias por semana. Dessa forma, se um indivíduo não puder praticar em um dos dias selecionados, poderá praticar noutro dia e, ainda assim, atingir a meta.

Considere a personalidade e as motivações dos participantes

Quando você ajuda atletas e praticantes de exercícios a estabelecer e atingir metas, é importante levar em conta suas personalidades e orientações psicológicas (Burton, Gilham, Weinberg, Yukelson e Weigand, 2013; Evans e

As metas devem ser apropriadas ao atleta em questão. Estabelecer a meta de que este jovem atleta venha a competir na Copa do Mundo de Futsal de 2016 não é algo realista e não vai ajudá-lo a ser bem-sucedido.

Hardy, 2002; Lambert, Moore e Dixon, 1999). A personalidade, a motivação e as orientações à meta de uma pessoa influenciam as metas que ela adota e como seu processo de estabelecimento funciona. Stoeber, Uphill e Hotham (2009) constataram que possuir altos padrões no componente pessoal de perfeccionismo estava associado ao estabelecimento de metas que possibilitaram a triatletas o alcance dos melhores desempenhos. Burton e colaboradores (2013) descobriram que atletas voltados ao desempenho que julgam o sucesso em relação à sua capacidade de aprender novas habilidades e dominar o desempenho são melhores no uso do estabelecimento de metas, e que atletas voltados ao fracasso que julgam o sucesso comparando-se a outros têm menos habilidades no uso do estabelecimento de metas. Indivíduos com alto nível de realização (ver Capítulo 3 sobre motivação para realização), cujas personalidades são caracterizadas por altos níveis da motivação para alcançar sucesso e baixos níveis de motivação para evitar o fracasso, prontamente buscarão e adotarão metas desafiadoras, mas realistas. Ao contrário, pessoas com baixo nível de realização (com alto nível de motivação para evitar o fracasso e baixo nível de motivação para alcançar sucesso) evitam metas desafiadoras, adotando metas ou muito fáceis ou muito difíceis. Além disso, uma atmosfera motivadora criada pelo professor, técnico ou instrutor deveria ajudar a incentivar a participação máxima de indivíduos com diferentes personalidades e necessidades (Ntoumanis e Biddle, 1999). De modo semelhante, crianças no estágio de realização de comparação social tendem a se concentrar em metas competitivas e de resultado. Pessoas competitivas também enfocam metas de resultado, enquanto atletas e praticantes de exercícios voltados à tarefa estão muito mais abertos a metas de desempenho e processo. Finalmente, como mostra o quadro na próxima página, "Esperança predisposta e o Sistema dos 4W para Desenvolvê-la", pesquisadores constataram que pessoas com alto nível de **esperança** por disposição abordam o estabelecimento de metas de modo diferente daquelas com baixos níveis desse sentimento.

O entendimento e o reconhecimento dessas diferenças de personalidade serão úteis para saber o que esperar das pessoas que você ajuda a estabelecer metas. Pessoas com alto nível de realização, elevados padrões pessoais no componente do perfeccionismo, pessoas com alto nível de esperança e atletas e praticantes de exercícios voltados à tarefa ou ao desempenho devem reagir bem ao seu empenho em estabelecer metas. Para pessoas com baixo nível de realização, muita preocupação com os erros no componente do perfeccionismo, com pouca esperança e participantes voltados ao resultado ou ao fracasso, você precisará enfatizar repetidamente a importância da fixação de metas realistas de desempenho e processo. Você também precisará monitorar participantes nessa categoria para assegurar que não retornem a metas de resultado mais familiares. Empenhos extras de concentração em metas de desempenho e de processo também são necessários com crianças pequenas. O estabelecimento de metas deve ser mais fácil quando os mais jovens alcançam o estágio integrado e sentem-se confortáveis com o foco no aprimoramento pessoal.

Incentive o compromisso do indivíduo com a meta

Uma pessoa só atingirá um objetivo se nutrir o compromisso de atingi-lo. Os instrutores devem promover o **compromisso com a meta,** encorajando o progresso e fornecendo *feedback* consistente. Professores ou técnicos não devem estabelecer as metas dos alunos ou atletas por eles, seja direta ou indiretamente. Em vez disso, faça-os participar do processo de estabelecimento de metas, solicitando seus palpites e deixando-os fixar as próprias metas. Isso não quer dizer que profissionais do exercício e da ciência esportiva não se envolvam no processo de fixação de metas. Shilts, Horowitz e Townsend (2004) elaboraram, por exemplo, um programa computacional de guia de estabelecimento de metas, para melhorar comportamentos alimentares e de atividade física de estudantes do ensino médio. A estratégia propiciou aos jovens bastante orientação para escolhas de metas de base científica, possibilitando autoescolha, o que facilitou seu comprometimento.

Da mesma forma, O´Brien, Mellalieu e Hanton (2009) relataram ter sido especialmente eficiente fazer com que boxeadores identificassem seus pontos fortes e áreas necessitadas de melhoramento usando a técnica do perfil de desempenho para aumento da aceitação de metas.

Apoie a meta

Outras pessoas também podem apoiar atletas, estudantes e praticantes de exercícios no estabelecimento de suas metas. Com frequência, esse **apoio à meta** não está presente. Por exemplo: um técnico de lacrosse de uma escola de ensino médio cujo time está competindo no campeonato regional pode levar seus atletas a estabelecerem uma série de metas de desempenho. Enquanto isso, pais, professores e amigos dos atletas insistem em perguntar aos jogadores sobre a vitória no campeonato. Cartas aos pais, anúncios de reuniões com o corpo funcional e histórias no jornal da escola podem ajudar a instruir essas pessoas importantes aos atletas a respeito da importância de metas de desempenho e de processo (e não apenas as de resultado).

PONTO-CHAVE Obtenha o apoio de amigos e familiares para tornar eficiente a fixação de metas.

O apoio do cônjuge é um fator essencial que afeta a adesão ao exercício físico (Dishman, 1988). Muitos especialistas em aptidão física corporativa acham útil o envolvimento dos cônjuges em programas de perda de peso e condicionamento, convidando-os para apoiarem o alcance das metas dos participantes. Profissionais de academias esportivas também precisam mostrar um interesse genuíno nas pessoas que orientam. Devem revisar as metas dos participantes, perguntar sobre seu progresso, ter empatia com seu empenho e incentivar uma atmosfera afetiva, otimista e encorajadora.

Finalmente, Maitland e Gervis (2010) salientaram que apoio a metas não deve ser subestimado, já que estabelecer metas é mais que se lembrar de fatos e princípios – trata-se de um processo complexo. Os pesquisadores constataram que técnicos de futebol de jovens ingleses de elite fracassavam no envolvimento ou engajamento no processo de estabelecimento de metas, não reagiam o suficiente às necessidades dos jogadores e não ofereciam *feedback* e tranquilização desejados pelos jogadores durante seu empenho em atingir as metas. Assim, a eficácia do processo de fixação de metas acabava diminuindo.

Faça avaliações e forneça *feedback* sobre as metas

O *feedback* sobre o progresso do desempenho é absolutamente fundamental para que as metas verdadeiramente transformem o desempenho e o comportamento. Contudo, muitas vezes, técnicos e instrutores deixam de fornecer avaliações e *feedback* sobre as metas dos participantes.

PONTO-CHAVE Avaliar metas de dar *feedback* sobre elas são elementos essenciais para facilitar a mudança de comportamento.

Estratégias de avaliação de metas devem ser instituídas no início do programa de estabelecimento de metas e continuamente implementadas à medida que o programa progredir. A avaliação pode tomar muitas formas (ver Tabela 15.1 para alguns exemplos). O segredo é ser consistente. Com bastante frequência, as pessoas passam

Esperança predisposta e o sistema dos 4Ws para desenvolvê-la

Por que algumas pessoas perseguem e alcançam suas metas enquanto outras parecem ser muito menos eficientes nisso? O psicólogo Charles Snyder (1994) tratou dessa questão em sua pesquisa sobre a esperança. Para Snyder e colaboradores, esperança não é desejar que alguma coisa aconteça sem batalhar por isso. Na verdade, esperança envolve o processo mental pelo qual as pessoas têm uma percepção global de que as metas podem ser alcançadas e das habilidades para seu alcance. Especificamente, pessoas com muita esperança têm um senso de determinação ou ação dirigida ao objetivo e planejam formas de alcançar metas ou caminhos indicados. De acordo com o modelo de personalidade de interação *pessoa por situação*, medidas de traço e estado de esperança foram desenvolvidas e revelaram uma correlação com ajustamento psicológico, realização, solução de problemas e saúde.

Baseando-se na pesquisa sobre esperança e como parte de um programa de habilidades para a vida no treinamento de atletas, Gould e colaboradores (2000) desenvolveram o sistema de estabelecimento de metas Power 4W para ensinar os jovens a estabelecer metas e desenvolver altos níveis de esperança. O sistema baseia-se na descoberta de que pessoas bem-sucedidas nos esportes e na vida são empreendedores positivos e otimistas. Pessoas bem-sucedidas dentro e fora do campo estabelecem metas, desenvolvem estratégias para alcançá-las, esforçam-se para realizá-las e veem as dificuldades e os desafios como oportunidades e não como obstáculos intransponíveis (Snyder, 1994).

Ao empregar o sistema de Power 4W (referente às palavras em inglês para cada uma das “forças”), os atletas desenvolvem os seguintes quatro componentes do programa.

- *Força do desejo* (wish power): identificar as metas de seus sonhos (p. ex., Dan quer ganhar uma posição de titular no time de futebol da escola)
- *Força do querer* (want power): estabelecer metas de curto e de longo prazo realistas que, quando realizadas, levem à meta dos sonhos (p. ex., Dan precisará jogar com inteligência, tornar-se fisicamente mais forte e alcançar uma boa condição física)
- *Força do método* (way power): desenvolver múltiplos planos, caminhos e estratégias para alcançar suas metas (Dan levanta pesos quatro dias por semana e corre 3 quilômetros por dia para aumentar a resistência; além disso, estuda filmes dos jogos do ano anterior)
- *Força de vontade* (will power): encontrar determinação, comprometimento e disciplina necessários para trabalhar consistentemente em direção às metas e superar os obstáculos que surgirem (Dan conversa com o amigo Bob, que concorda em se exercitar com ele e encorajá-lo; escreve e memoriza cinco expressões motivadoras para dizer durante as partes difíceis de sua corrida; e coloca a foto do time no espelho do quarto para lembrá-lo do seu sonho)

TABELA 15.1 Formas de avaliação de metas

Meta	Estratégia de avaliação da meta
Perder 9 quilos em 6 meses.	O cliente informa ao instrutor de condicionamento seu peso semanal.
Aumentar a porcentagem de lances livres de 65 para 72% até o final da temporada.	O assistente técnico registra as estatísticas de porcentagem de lances livres após cada jogo e calcula a média de lances livres do ano.
Comparecer à clínica de reabilitação 3 dias por semana até a recuperação da lesão.	A frequência é publicada semanalmente no centro de reabilitação, e esta é notificada ao técnico.
Melhorar os níveis de concentração durante os treinos.	O técnico dá ao jogador semanalmente um cartão de relatório, avaliando a concentração no treino, numa escala de 0 (baixa) a 10 (alta).
Melhorar a cooperação da turma em aulas de educação física do ensino fundamental.	O professor registra atos cooperativos na lista de comportamento durante a semana e afixa no quadro de avisos do ginásio a melhora de várias turmas.

um tempo considerável definindo e estabelecendo metas apenas para ver seu trabalho desperdiçado, porque não as complementam com a avaliação e o *feedback,* que são fundamentais. Portanto, os técnicos devem fornecer *feedback* específico aos atletas sobre o progresso na direção das metas, cabendo aos atletas a anotação das metas por escrito e o registro de seu progresso.

Desenvolvimento de metas de grupo

Até o momento, psicólogos do esporte e do exercício têm dado mais ênfase às metas individuais de atletas e praticantes de exercícios e a como elas influenciam mudanças comportamentais. Entretanto, uma pesquisa realizada por Brawley, Carron e Widmeyer (1992) revelou o uso disseminado de metas de grupo ou de equipe, tanto nos treinos como em competições. O tipo de meta variava consideravelmente entre treino e competição. Nos treinos, cerca de 90% das metas eram voltadas ao processo, com mais foco no esforço. Entretanto, na competição, eram divididas entre resultado e processo, com ênfase na implementação de habilidades ou estratégias. Diferente desse estudo inicial, o estabelecimento de metas de grupo e de equipe recebia pouca atenção até a pesquisa de Widmeyer e DuCharme (1997). Esses autores ressaltaram a noção de que, para entender os efeitos das metas sobre os grupos, é preciso conhecer mais do que as de cada um de seus membros. Esse aspecto foi mais confirmado num estudo de Dawson, Bray e Widmeyer (2002), que encontraram quatro tipos de metas evidentes em equipes esportivas: a de cada membro da equipe para si mesmo, a de cada membro para a equipe, a da equipe ou grupo e a do grupo para cada membro da equipe. Consequentemente, as metas de grupo, bem como as individuais, devem ser levadas em conta.

A definição de meta de um grupo ou equipe é "o estado futuro desejado por membros suficientes de um grupo para trabalhar por sua realização" (Johnson e Johnson, 1987, p. 132). Mais especificamente, **metas de grupo** referem-se ao alcance de padrões específicos de competência grupal (não individual), geralmente num prazo específico. Assim, metas de grupo comuns poderiam incluir vencer o campeonato estadual de basquetebol de escolas de ensino médio, ter a mais baixa taxa de abandono de qualquer programa de reabilitação cardíaca do estado ou melhorar os escores de condicionamento físico da escola em um teste de condicionamento padronizado.

Burke, Shapcott, Carron, Bradshaw e Easterbrook (2010) demonstraram o poder das metas de grupo num estudo em grande escala de um grupo de caminhantes, com fins de examinar a relação entre as metas do grupo e o total de quilômetros andados pelos participantes em cada grupo. Mais de 6.000 participantes compuseram 1.225 grupos de andarilhos; cada grupo tinha entre 3 e 6 pessoas. Os resultados revelaram que quanto mais os grupos fixavam metas, mais longe seus participantes caminhavam. Embora a fixação de metas tenha facilitado o desempenho de todos os grupos, isso teve efeito especial para grupos altamente confiantes em sua capacidade de agendar a caminhada em suas vidas e com mais experiência de exercício. Metas de grupo, então, têm uma aplicação poderosa para quem trabalha com grupos de exercício.

Entretanto, promover encontros da equipe ou do grupo para desenvolver uma lista de metas de grupo comuns não é suficiente para realizar mudanças comportamentais. Estabelecer metas de grupo é apenas o primeiro passo no processo (Widmeyer e Ducharme, 1997). Após identificar as metas de grupo, é fundamental identificar a tarefa que o grupo deve realizar a fim de atingir suas metas, bem como o processo pelo qual o grupo interagirá para alcançá-las. Portanto, não é de surpreender que as metas de grupo ou de equipe estejam ligadas à mudança no comportamento por meio do aumento da motivação e da coesão. Senecal, Loughead

Metas inteligentes (SMARTS)

Uma boa sugestão para ajudar os atletas ou praticantes de exercícios físicos a lembrar das características de metas efetivas é pensar na sigla SMARTS e recordar os seguintes princípios (Smith, 1994):

Específicas (***S**pecific*) – As metas devem indicar precisamente o que deve ser feito ou alcançado.
Mensuráveis (***M**easurable*) – As metas devem ser quantificáveis.
Orientadas à ação (***A**ction oriented*) – As metas devem indicar algo que precisa ser feito, ações específicas para o alcance da meta estabelecida.
Realistas (***R**ealistic*) – As metas devem ser passíveis de alcance, consideradas várias limitações.
Oportunas (***T**imely*) – As metas devem ser alcançáveis em tempo razoável.
Autodeterminadas (***S**elf-determined*) – As metas devem ser estabelecidas pelo participante, ou ter a sua participação.

e Bloom (2008) constataram, por exemplo, que uma intervenção durante uma temporada de construção de equipe e fixação de metas facilitou a coesão de equipe em times de basquete do ensino médio.

Widmeyer e Ducharme (1997) descreveram seis princípios para o estabelecimento eficaz de metas de grupo. A adoção desses princípios permitirá que você efetivamente estabeleça e alcance metas com os grupos com os quais trabalha:

- Estabeleça, primeiramente, metas de longo prazo.
- Estabeleça caminhos claros de metas de curto prazo a caminho daquelas de longo prazo.
- Envolva todos os membros no estabelecimento das metas do time.
- Monitore o progresso em direção às metas do time.
- Recompense o progresso em direção às metas do time.
- Incentive a confiança ou eficácia coletiva em relação às metas do time.

Modelo de um sistema de estabelecimento de metas

Assim como um técnico de basquetebol cria um plano de jogo a partir de jogadas individuais, o profissional de condicionamento físico deve criar um sistema ou plano de estabelecimento de metas a partir dos 11 princípios de fixação de metas discutido anteriormente. Embora haja muitos sistemas de estabelecimento de metas, a maioria deles inclui três estágios: preparação e planejamento; educação e aquisição; implementação, acompanhamento e avaliação. A seguir, discutimos cada um desses estágios em separado.

Primeiro estágio: preparação e planejamento

Um instrutor, técnico ou preparador físico eficiente não quer entrar em um ambiente de atividade física despreparado. Reflexão e preparação devem preceder o estabelecimento eficaz de metas. O tempo gasto preparando o processo de estabelecimento de metas poupa horas de trabalho quando o programa é implementado.

Avalie capacidades e necessidades

O primeiro passo é avaliar as capacidades e as necessidades do participante. Com base em seu conhecimento do indivíduo, o profissional do condicionamento físico deve identificar as áreas que ele acha que mais necessitam melhorar. Quando se sabe pouco sobre os antecedentes de um atleta, também pode ser útil também fazer uma lista de todas as habilidades necessárias na atividade. Então, pede-se ao atleta que classifique sua capacidade em relação a cada uma das habilidades identificadas.

Estabeleça metas em áreas diferentes

Conforme enfatizamos, é muito comum as pessoas levarem em conta apenas metas relacionadas ao desempenho. As metas podem e devem ser estabelecidas em diferentes áreas, incluindo habilidades individuais, habilidades de equipe, níveis de condicionamento físico, tempo de jogo, satisfação e habilidades psicológicas. Devem ser estabelecidas em diversas áreas, porque alunos, atletas e praticantes de exercício participam de atividades físicas por diferentes razões (tais como melhoria de habilidade, diversão e realização). Além disso, devem estar estreitamente ligadas à avaliação das necessidades, de modo que estas determinem as metas. Muitos fatores influenciam o desempenho individual e de equipe em ambientes de atividade física; portanto, metas devem ser fixadas não apenas para o aprimoramento de habilidades e desempenho, mas também em outras áreas. A Tabela 15.2 mostra exemplos de metas para inúmeras áreas na atividade física.

TABELA 15.2 Áreas nas quais as metas podem ser estabelecidas

Área	Meta
Habilidades individuais	Diminuirei meu tempo em 0,4 segundos, nos 400 metros rasos, aumentando minha velocidade nos 100 metros iniciais por meio de uma largada mais explosiva.
Habilidades de equipe	Nossa equipe juvenil de luta greco-romana aumentará a porcentagem de golpes bem-sucedidos de 54 para 62%, até a metade da temporada.
Condicionamento	Uma executiva diminuirá sua frequência cardíaca de repouso de 71 para 61 bpm, participando de uma aula de dança aeróbica de 50 minutos, pelo menos 3 dias por semana durante os próximos 5 meses.
Tempo de jogo	Um atleta juvenil receberá um convite para jogar futebol na faculdade participando em pelo menos 15 minutos nos jogos durante a temporada.
Satisfação	Um tenista profissional veterano terá mais satisfação durante as viagens se identificar e visitar um novo restaurante e local histórico em cada cidade do circuito.
Habilidades psicológicas	Uma atleta de saltos ornamentais tentará recuperar a confiança em determinado mergulho mentalizando um mergulho bem-sucedido antes de cada tentativa nos treinos e repetindo pelo menos uma autoafirmação positiva.

Identifique influências nos sistemas de estabelecimento de metas

Metas não podem ser estabelecidas isoladamente. O potencial, o comprometimento e as oportunidades de treino do atleta devem ser avaliados antes que possam ser fixadas metas. Não faz diferença, por exemplo, estabelecer metas de treino depois do horário para um atleta que não está comprometido ou não é suficientemente disciplinado para alcançá-las por conta própria. Funcionaria melhor para essa pessoa ter metas que ela pudesse alcançar durante horários regulares de treino, ou, melhor ainda, estabelecer uma meta de tornar-se mais independente e disciplinada para treinar por conta própria.

PONTO-CHAVE Metas só funcionarão se associadas a estratégias específicas e realistas para alcançá-las.

Planeje estratégias para atingir as metas

Devem ser planejadas estratégias que os participantes possam usar para atingir seus objetivos. As metas só funcionarão se associadas a estratégias específicas e realistas. Quando o estabelecimento de metas fracassa, a causa costuma ser o fato de as pessoas se concentrarem o tempo todo em sua identificação e falharem em derivar estratégias específicas para alcançá-las.

Segundo estágio: educação e aquisição

Uma vez completado o estágio de preparação e planejamento, o técnico, professor ou instrutor pode começar a ensinar diretamente ao atleta as formas mais efetivas de estabelecer metas. Isso envolve a partilha de informações e princípios de fixação de metas.

Programe reuniões

Uma reunião formal ou uma série de reuniões breves, menos formais, deve ser programada antes dos treinos ou aulas. Nessas reuniões, técnico e atleta podem identificar exemplos de metas eficazes e ineficazes. Não se deve esperar que os participantes listem metas imediatamente nesses momentos. Em vez disso, eles podem ser apresentados ao estabelecimento de metas e ter um tempo para pensar sobre suas metas e sobre o processo. O técnico ou instrutor pode programar uma reunião de acompanhamento ou um treino subsequente para discutir metas específicas, bem como estratégias para alcançá-las. Se elas estão sendo fixadas em um ambiente esportivo, tanto as de equipe como as individuais devem ser incluídas.

Concentre-se em uma meta de cada vez

A menos que um atleta tenha tido considerável experiência em estabelecer metas, é melhor fixar apenas uma de cada vez. O técnico pode ajudar cada indivíduo a selecionar uma de sua lista. O atleta então se concentrará em definir corretamente aquela meta específica e traçar estratégias realistas para alcançá-la. Após os participantes terem aprendido a fixar e a alcançar uma meta isolada, é possível que eles estejam prontos para tentar metas múltiplas.

Terceiro estágio: implementação, acompanhamento e avaliação da meta

Uma vez que os participantes tenham aprendido a estabelecer metas, o passo seguinte é listar as identificadas como adequadas. O técnico ou instrutor precisará auxiliar no processo de avaliação e acompanhamento da meta.

Identifique procedimentos adequados de avaliação da meta

Provavelmente o estágio mais negligenciado seja o de avaliação, uma vez que os profissionais ficam tão ocupados com outros problemas que simplesmente não encontram tempo para avaliar as metas estabelecidas. Técnicos, professores e instrutores de academia devem evitar a criação de um sistema de metas impossível de ser acompanhado. Por exemplo, devem antecipar seus momentos mais atarefados do ano e calcular o tempo que terão para avaliar e acompanhar as metas. Além disso, devem identificar o sistema mais eficaz para conduzir essa avaliação e esse acompanhamento. Muitos técnicos dinamizam o processo de avaliação tendo auxiliares para manter e divulgar estatísticas de treino e jogo relacionadas às metas dos jogadores. De maneira semelhante, alguns professores de educação física programam testes periódicos de habilidades durante a aula, quando os alunos recebem *feedback* sobre seu progresso de desempenho com respeito às suas metas. Nesses casos, o processo de *feedback* ocupa pouco tempo do instrutor ou técnico.

Dê apoio e encorajamento

Durante toda a temporada, o técnico ou instrutor deve conversar com os praticantes sobre suas metas e encorajar publicamente seus progressos. Demonstrar entusiasmo pelo processo de estabelecimento de metas apoia atletas e participantes de exercícios, ajudando a mantê-los motivados para atingi-las.

Plano para reavaliação de metas

O estabelecimento de metas não é uma ciência perfeita e, às vezes, as que foram estabelecidas não funcionam. Por exemplo, um tenista estabelece a meta de acertar 40% dos seus primeiros saques, mas descobre que, com treino, terá pouca dificuldade em acertar 50% deles. Nesse caso, a meta deve ser modificada a fim de constituir um desafio. Outros atletas fixam metas iniciais difíceis demais, que precisam ficar mais fáceis. Lesões e doenças também podem forçar um atleta a modificar suas metas. É necessário reavaliá-las intermitentemente. Modificá-las e reestabelecê-las é uma parte normal do processo.

PONTO-CHAVE O estabelecimento de metas não é uma ciência perfeita. Planeje reavaliações específicas das metas.

Problemas comuns no estabelecimento de metas

O estabelecimento de metas não é uma técnica psicológica difícil de entender, o que não significa que não surgirão problemas na implementação de um programa desse tipo (Gould, 2005; Murphy, 1996). Alguns problemas comuns incluem convencer alunos, atletas e praticantes de exercícios a estabelecerem metas; fracassar no estabelecimento de metas específicas, estabelecer muitas metas cedo demais, fracassar no ajuste de metas que não estão sendo atingidas, deixar de estabelecer metas de desempenho e de processo e não iniciar procedimentos de avaliação e acompanhamento de metas. Entendendo e antecipando esses problemas, você pode reduzir seus efeitos e até evitar completamente alguns problemas. Prever problemas e entender como evitá-los são componentes importantes da fixação eficiente de metas.

Convencer alunos, atletas e praticantes de exercícios a estabelecer metas

Com base em anos de experiência como psicólogo do esporte no Centro Olímpico de Treinamento dos Estados Unidos, Shane Murphy identificou vários obstáculos comuns ao estabelecimento formal de metas de indivíduos (Murphy, 1996). Eles incluem a noção de que estabelecer metas leva muito tempo, as experiências negativas (fracassos) anteriores das pessoas no estabelecimento de metas, a percepção de que as pessoas se tornarão um fracasso público se não atingirem certas metas e a sensação de que o estabelecimento de metas é muito estruturado e não funcionará com pessoas "espontâneas". Murphy salientou que fixar metas, na verdade, poupa tempo, porque, com elas, a pessoa se torna muito mais organizada. Ele defendeu que o fracasso da meta costuma resultar de uma ênfase excessiva no estabelecimento de metas fora do controle pessoal (isto é, escolher metas de resultado em vez daquelas de desempenho), e novamente garantiu aos atletas que redigir e trabalhar em prol de metas específicas não significa perder a espontaneidade ou se tornar rígido. Prever essas reações e ser capaz de desarmá-las

efetivamente será útil no convencimento daqueles com quem você trabalha a estabelecerem metas.

Deixar de estabelecer metas específicas

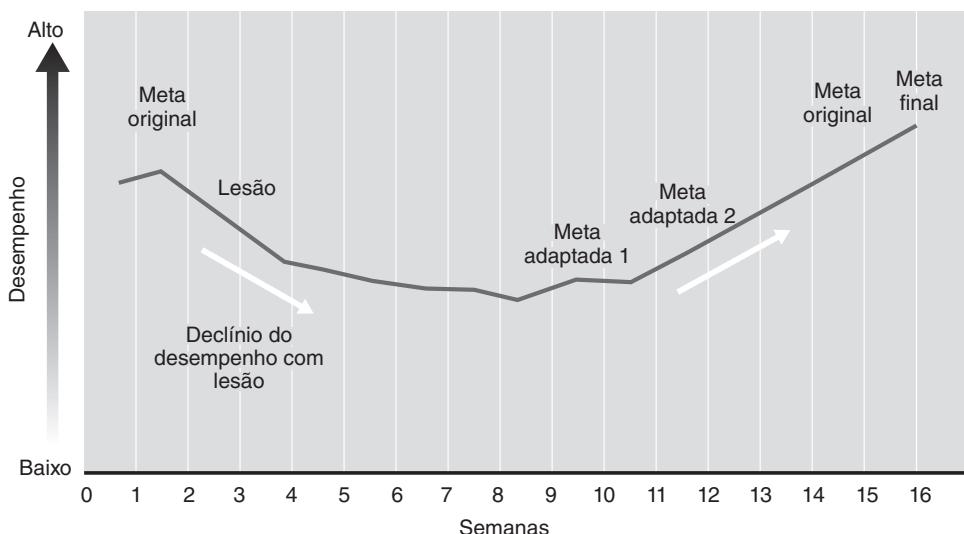
O problema mais frequente que as pessoas em ambientes esportivos e de exercício têm é deixar de estabelecer metas específicas. Mesmo quando os participantes de atividades são informados da importância da fixação de metas em termos específicos comportamentais, costumam identificá-las de maneira geral e vaga. Por exemplo, "melhorar meu saque no tênis" pode ser a meta estabelecida, em vez de "melhorar a precisão de bons saques de 60 para 70%, desenvolvendo um movimento mais consistente de arremesso da bola".

O profissional de condicionamento físico deve monitorar as metas iniciais e fornecer *feedback* sobre sua **especificidade**. Além disso, precisamos ensinar as pessoas a formar uma meta numérica, que inclua números para avaliar os comportamentos (como melhorar uma porcentagem). Finalmente, ao estabelecer metas de habilidade no esporte, as pessoas deveriam incluir características específicas da técnica a ser melhorada em suas declarações de metas (tal como "melhorar a corrida em descida encurtando o comprimento da passada" ou "melhorar a porcentagem de movimentos dobrando mais as costas").

Estabelecer muitas metas muito cedo

Iniciantes no estabelecimento de metas tendem a assumir muitas de uma só vez. O desejo de melhorar faz com que se tornem excessivamente zelosas e pouco realistas. Do lado prático, é quase impossível para o instrutor de condicionamento físico monitorar, acompanhar e fornecer *feedback* individualizado ao longo do tempo quando os participantes têm muitas metas. E mais, quando são estabelecidas muitas metas de uma vez, é bastante usual serem abandonadas. Fixadores de metas sem experiência devem estabelecer apenas uma ou duas metas de cada vez. Estabelecer aquelas de curto prazo (como para serem atingidas em duas semanas em vez de em cinco meses) as mantém em primeiro plano e aumenta o entusiasmo do realizador. Acompanhá-las e fornecer *feedback* também é mais fácil em um período mais curto. Entretanto, assim que o indivíduo ganhe experiência, pode estabelecer metas múltiplas ou simultâneas.

PONTO-CHAVE Inicialmente, estabeleça apenas uma ou duas metas. Os participantes podem estabelecer mais metas à medida que adquirem experiência no processo.

Deixar de ajustar as metas

Ajustar metas, especialmente diminuí-las, quando elas já foram estabelecidas, pode ser difícil. Por exemplo, nadadores que não tinham dificuldade em ajustá-las para cima, descobriram, após uma lesão ou doença, que ajustá-las para baixo era extremamente difícil do ponto de vista psicológico (Burton. 1989b). Duas coisas podem reduzir esse problema. Primeiro, desde o início do programa de estabelecimento de metas, discuta a necessidade de ajustá-las para cima e para baixo. Desse modo, os participantes podem considerar os ajustes como uma parte normal do processo e não como indicação de um problema da parte deles. Em segundo lugar, se as metas tiverem de ser diminuídas devido a doenças ou lesões, torne o ajustamento parte de uma nova escada de metas (ver Figura 15.3) que, no final, ultrapasse a meta original. Dessa forma, a pessoa pode considerar a diminuição da meta como um retrocesso temporário a ser superado no final.

Não identificar diferenças individuais

Nem todos os atletas ficam entusiasmados quando aconselhados a estabelecer metas, e alguns podem até ter atitudes negativas em relação a isso. Forçar o indivíduo a estabelecê-las é ineficaz, porque é necessário um comprometimento pessoal. Instrutores ou líderes deveriam apresentar o estabelecimento de metas e trabalhar com as pessoas interessadas, na esperança de que seu sucesso motive os indivíduos menos comprometidos. Uma pesquisa realizada por Lambert e colaboradores (1999) demonstrou a importância de identificar diferenças individuais. Especificamente, os resultados mostraram que o tipo mais efetivo de estabelecimento de metas para ginastas dependia do seu lócus de controle. Ou seja, para ginastas com um lócus de controle interno, estabelecer as próprias metas funcionava melhor; para ginastas com lócus de controle externo, as metas estabelecidas pelo técnico eram mais eficazes. A perspectiva da meta (ver Capítulo 3) é outro fator de diferença individual importante a ser levado em consideração quando se estabelecem metas, porque ser mais voltado à tarefa ou orientado ao ego afetará o tipo de metas (isto é, de processo, de desempenho, de resultado) a ser utilizado.

Não fornecer acompanhamento e avaliação

Um problema que professores, técnicos e instrutores enfrentam com bastante frequência é o estabelecimento de metas no início da temporada e não usá-las, de fato,

FIGURA 15.3 Ajuste descendente de metas: como manter uma perspectiva positiva por meio de uma abordagem passo a passo.

ao longo da temporada ou do ano. A falta de acompanhamento e avaliação é um dos principais fatores de fracasso de programas de estabelecimento de metas. É imperativo desenvolver um plano de acompanhamento e de avaliação de metas e examiná-lo criticamente, em termos de facilidade e eficiência. Ele deve ter fácil implementação. Estabelecer metas sem acompanhamento e avaliação é simplesmente uma perda de tempo e de esforço!

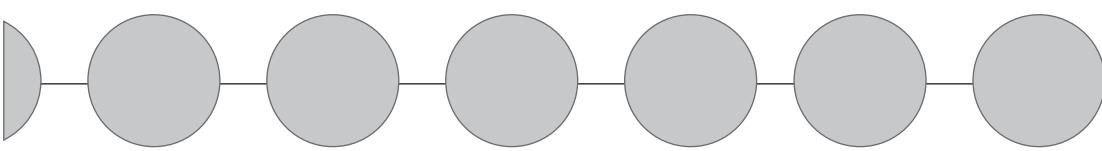
VEJA A Atividade 15.2 (em inglês) irá ajudá-lo a ficar mais bem preparado para superar problemas que pode encontrar ao estabelecer metas para mudança comportamental

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Defina o que são metas e identifique seus principais tipos.**
   Metas são objetivos ou alvos de ações. Podem ser subjetivas ou objetivas e voltadas ou não ao desempenho (autocomparações para melhora), ao processo (ações que levam a melhor desempenho) ou ao resultado (vencer ou superar os outros). Todos esses tipos podem ser úteis. O importante é saber quando se concentrar em cada tipo e não dedicar toda a atenção a metas de resultado.
2. **Descreva as pesquisas e as teorias mais recentes sobre estabelecimento de metas.**
   A pesquisa sobre estabelecimento de metas demonstra que elas são um meio poderoso para realizar mudanças de comportamento, direta ou indiretamente. As metas influenciam diretamente o comportamento porque dirigem a atenção do realizador para elementos importantes da habilidade ou da tarefa. Elas também podem aumentar a motivação e a persistência e facilitar o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem. Metas influenciam indiretamente o comportamento, causando mudanças em fatores psicológicos importantes, como autoconfiança, ansiedade e satisfação.
3. **Descreva os princípios do estabelecimento de metas.**
   Os princípios do estabelecimento de metas incluem o desenvolvimento de tipos de metas úteis: metas específicas; moderadamente difíceis, mas realistas; de curto e de longo prazo; de treino e de competição; de desempenho; e de processo. Alguns outros princípios do estabelecimento efetivo de metas são registrá-las, desenvolver estratégias concomitantes para alcançá-las, considerar a personalidade e a motivação do participante, incentivar o compromisso com as metas, dar apoio a quem fixou as metas e fazer a avaliação e dar um *feedback* do desempenho em direção às metas.

4. **Explique o que são metas de grupo e como usá-las.**
   Metas de grupo concentram-se em atingir padrões específicos de competência de grupo, geralmente dentro de um tempo especificado. É importante estabelecê-las, porque sua existência está ligada a aumentos na motivação e na coesão do grupo. Ao estabelecê-las, você deve (a) estabelecer primeiro as de longo prazo; (b) estabelecer as de curto prazo com clareza, como caminhos para as de longo prazo; (c) envolver todos os membros do grupo no estabelecimento de suas metas como uma equipe; (d) monitorar o progresso em direção às metas da equipe; (e) recompensar o progresso em direção às metas da equipe; e (f) incentivar a confiança ou eficácia coletiva da equipe.
5. **Explique como planejar um sistema de estabelecimento de metas.**
   Um número significativo de princípios de estabelecimento de metas forma a base de um sistema de três estágios (preparação e planejamento, educação e aquisição, implementação e acompanhamento). O estágio de preparação e planejamento busca avaliar capacidades e necessidades individuais, estabelecer metas em diferentes áreas, identificar influências nos sistemas de estabelecimento de metas e planejar estratégias para alcançá-las. O estágio de educação e aquisição consiste em programar reuniões e limitar o número de metas em que a pessoa inicialmente se concentra. Finalmente, o estágio de implementação e acompanhamento diz respeito ao uso de procedimentos apropriados de avaliação de metas, apoio e encorajamento da meta e sua reavaliação.
6. **Identifique problemas comuns no estabelecimento de metas e como superá-los.**
   Os problemas comuns do estabelecimento de metas que um bom programa deve tratar são deixar de convencer alunos, atletas e praticantes de exercícios a estabelecerem metas; deixar de estabelecer metas específicas; estabelecer muitas metas cedo demais; não ajustar a flexibilidade das metas quando a situação assim exigir; deixar de estabelecer metas de desempenho e de processo e não iniciar acompanhamento e avaliação da fixação das metas.
7. **Resuma os resultados de pesquisa sobre as práticas de estabelecimento de metas pelos técnicos.**
   Entrevistas com técnicos sobre suas práticas de estabelecimento de metas mostraram que (a) elas eram estabelecidas predominantemente para centrar a atenção e dar orientação; (b) o aspecto mais importante do compromisso com a meta era o prazer pessoal; (c) os técnicos variavam no registro de suas metas e no entendimento dos princípios de estabelecimento de metas; (d) barreiras à meta eram percebidas como físicas, psicológicas e externas; (e) os técnicos usavam metas de desempenho, de processo e de resultado, embora favorecessem metas de processo e de desempenho; e (f) os técnicos usavam tanto metas de curto como de longo prazo, mas se concentravam mais nas primeiras.

TERMOS-CHAVE

metas
metas objetivas
metas subjetivas
metas de resultado
metas de desempenho
metas de processo
dificuldade da meta
visão de processo de pensamento indireto
visão mecanicista direta
metas de treino
estratégias de cumprimento de metas
esperança
compromisso com a meta
apoio à meta
metas de grupo
especificidade da meta

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Qual é a diferença entre uma meta subjetiva e uma meta objetiva? E entre uma meta de desempenho, de processo e de resultado?
2. Descreva os quatro principais processos que influenciam o estabelecimento de metas e garantem seu sucesso, conforme explicado pela visão mecanicista direta da fixação de metas.
3. Identifique um princípio ou diretriz do estabelecimento de metas que diga respeito a cada uma das seguintes áreas: especificidade da meta, dificuldade da meta, metas de curto e de longo prazos, metas de desempenho e de processo comparadas com metas de resultado, metas escritas, estratégias para atingir as metas, personalidade do participante, comprometimento individual, apoio à meta e avaliação da meta.
4. Quais são as diferentes vantagens de metas de resultado, de desempenho e de processo?
5. O que é uma escada de fixação metas e por que ela é importante?
6. Quais são os três estágios a considerar no planejamento de um sistema de estabelecimento de metas? O que deve acontecer durante cada estágio?
7. Identifique seis problemas comuns no estabelecimento de metas.
8. Por que é importante ajustar as metas periodicamente?

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Usando o que você aprendeu neste capítulo, planeje um programa de estabelecimento de metas para um estudante universitário que deseja começar um programa de exercícios para perder 12 kg.
2. Este capítulo discute a importância de priorizar metas subjetivas gerais. Identifique suas metas subjetivas mais importantes, listando-as e priorizando-as. Como você pode usá-las para orientar suas ações cotidianas?

16

Concentração

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir concentração e explicar sua relação com desempenho
2. Explicar as principais teorias sobre os efeitos da concentração
3. Identificar diferentes tipos de foco de atenção
4. Descrever alguns problemas de atenção
5. Explicar como funciona o diálogo interior
6. Explicar como avaliar a capacidade de atenção
7. Discutir como melhorar o foco de atenção

Abernethy, Maxwekk, Masters, Van der Kamp e Jackson (2007) disseram que "é difícil pensar em qualquer aspecto da psicologia que possa ser mais importante para o aperfeiçoamento da aprendizagem de habilidades e o desempenho especializado do que a atenção" (p. 245). Cada vez mais ouvimos a palavra *foco* quando atletas e técnicos discutem a preparação para o jogo e quando avaliam o desempenho real. Em geral, permanecer no foco durante todo um jogo ou competição é o segredo para a vitória (e perder o foco é o ingresso para a derrota). Mesmo em competições que duram horas ou dias (como o golfe), uma breve perda de concentração pode prejudicar todo o desempenho e afetar o resultado. É fundamental concentrar-se durante uma competição, mesmo em meio a ruído da torcida, condições climáticas e pensamentos irrelevantes adversos. Atletas de nível superior são conhecidos pelo foco da atenção e por sua manutenção durante toda a competição. Esse foco intenso durante todo um evento fica evidente nas recordações da ganhadora do ouro olímpico de natação Michelle Smith: "Não podia estar mais focada em uma prova. Sem olhar em volta, visão de túnel todo o tempo... minha concentração era tão intensa que quase me esqueci de olhar para cima para ver meu tempo após tocar no dispositivo de chegada" (citado em Roche, 1995, p. 1). Um foco decidido semelhante é visto na seguinte citação do ganhador da medalha de ouro e recordista mundial nos 400 metros Michael Johnson:

> **Aprendi a cortar todos os pensamentos desnecessários na pista. Simplesmente me concentro. Concentro-me no palpável – na pista, na corrida, nos blocos, nas coisas que tenho que fazer. O ruído da multidão se desvanece, os outros atletas desaparecem, e agora sou apenas eu e esta parte da pista.**

Por outro lado, todos já ouvimos histórias de atletas que atuaram mal porque perderam a concentração, tal como o velocista dos 100 metros que "não ouviu" o tiro, o jogador de basquetebol que foi distraído pelos torcedores ao arremessar lances livres, o tenista cujos pensamentos se fixaram numa bola fora e o jogador de beisebol em má fase que fica pensando que provavelmente seria eliminado mais uma vez. Basicamente, a perda temporária de foco pode significar a derrota, como comentou George Foreman, após derrotar Michael Moorer, no campeonato da Associação Mundial de Boxe: "Eles me recomendaram o acúmulo de alguns pontos, mas eu sabia que só poderia vencer a luta por nocaute. Esperei e esperei, até Moorer perder a concentração por um instante e me dar uma abertura" (citado em Jones, 1994, p. 1). Ou, como observou Shaquille O'Neal, quando perdeu três lances livres, e o time ficou cinco pontos atrás no placar: "Eu não estava concentrado. Estava muito indignado. Simplesmente perdi a calma".

Muitos atletas acham, equivocadamente, que se concentrar é importante apenas durante a competição real. Um dos maiores tenistas de todos os tempos, Rod Laver – o único jogador do sexo masculino a vencer quatro Grand Slams no mesmo ano, duas vezes – diz que o ditado "a prática leva à perfeição" é realmente válido quando se refere a desenvolver habilidades de concentração:

Se a sua mente começa a vagar durante o treino, o mesmo vai acontecer durante uma partida. Quando treinávamos, pequenos, na Austrália, tínhamos que trabalhar no treino arduamente, tanto no nível mental quanto no físico. Se você não estivesse alerta, poderia levar uma bolada do lado da cabeça. O que eu costumava fazer era me forçar a me concentrar mais quando começava a ficar cansado, porque costuma ser nesse momento que a concentração começa a falhar. Se começava a ficar cansado no treino, me obrigava a trabalhar mais intensamente por mais 10 ou 15 minutos e sempre me sentia como se conseguisse mais nesses minutos extras do que conseguira no treino inteiro. (Tarshis, 1977, p. 31)

Neste capítulo, explicaremos como controlar efetivamente as pressões da competição e manter a concentração, apesar de contratempos, erros ou equívocos temporários. Começaremos descrevendo o que é concentração e sua relação com o desempenho. Os termos *concentração* e *atenção* são usados alternadamente durante todo o capítulo, visto que os pesquisadores tendem a usar o termo *atenção* e os profissionais parecem preferir o termo *concentração*.

Definindo concentração

A **atenção** e seu papel no desempenho humano têm sido objetos de debate e exame há mais de um século, começando com a seguinte descrição clássica de William James (1890):

Todos sabem o que é atenção. É tomar posse pela mente, de forma clara e nítida, de um dos que parecem ser vários objetos ou séries de pensamentos simultaneamente possíveis. Focalização e concentração da consciência são essenciais. Implicam o afastamento de algumas coisas para lidar efetivamente com outras. (p. 403-404)

A definição de James está focada em um aspecto particular da concentração (atenção seletiva), embora uma definição mais contemporânea considere atenção mais amplamente como a concentração de empenho mental sobre eventos sensoriais ou mentais (Moran, 2013). Moran (2004) afirmou que "concentração refere-se à capacidade de uma pessoa exercer esforço mental deliberado sobre o que é mais importante, em qualquer situação" (p. 103). Você também já ouviu metáforas populares para concentração, tais como "holofote" ou "lente de *zoom*". Mas uma definição útil de **concentração** no contexto esportivo e de exercício contém quatro partes: (a) focalização nos sinais relevantes no ambiente (**atenção seletiva**), (b) manutenção daquele **foco de atenção** por todo o tempo, (c) consciência da situação e dos erros de desempenho e (d) mudança do foco de atenção quando necessário.

Focalização nos sinais ambientais relevantes

Parte da concentração consiste na focalização de sinais ambientais relevantes, ou atenção seletiva. Sinais irrelevantes são eliminados ou desconsiderados. Por exemplo, um *quarterback*, com menos de 2 minutos por jogar precisa prestar atenção ao relógio, à distância para uma primeira descida e à posição no campo. Contudo, após o início da jogada, seu foco precisa estar na defesa, em seus receptores e na execução da jogada da melhor forma possível. A multidão, o ruído e outros fatores de distração devem simplesmente ficar em segundo plano. Ou, como observou o campeão olímpico dos 100 metros rasos, Donovan Bailey:

Não estava pensando no recorde mundial. Quando entro em uma corrida pensando em tempos, sempre me dou mal, então pensei na minha largada e tentei relaxar. Simplesmente focado em fazer o que devia.

> **PONTO-CHAVE** Concentração é a capacidade de manter o foco em sinais ambientais relevantes. Quando o ambiente muda depressa, o foco de atenção também deve mudar rapidamente. Pensar no passado ou no futuro cria sinais irrelevantes que, muitas vezes, levam a erros de desempenho.

Do mesmo modo, aprendizado e prática podem ajudar a desenvolver a atenção seletiva – um praticante não tem de prestar atenção a todos os detalhes da habilidade, porque, com a prática, alguns serão automatizados. Por exemplo, ao aprender o drible no basquete, ou o chute na bola de futebol, um jogador só precisa colocar toda a atenção na tarefa, o que significa observar constantemente a bola. Contudo, ao se tornar mais proficiente, o jogador pode tirar os olhos da bola (porque esse aspecto foi automatizado e não requer foco de atenção consistente); agora o jogador pode prestar atenção nos demais jogadores na quadra ou no campo, que se tornam referências importantes para a execução de jogadas eficientes.

Um estudo de Bell e Hardy (2009) informa exatamente o que focalizar. De modo específico, constataram que um foco externo (fora do corpo) era melhor que um interno (no corpo). Além disso, um foco externo distal produziu melhor desempenho que um foco externo proximal. Exemplificando, um golfista deve focalizar mais a trajetória da bola (distal externo) que o lado do taco (proximal externo) durante o movimento da tacada. Da mesma maneira, num estudo de McKay e Wulf (2012) com arremesso de dardo, o foco no alvo (externo distal) produziu um desempenho muito melhor que o foco na trajetória do dardo (externo proximal). Isso mostra que, quanto mais você se concentra em si mesmo ou em coisas próximas

a você (como o taco do golfe), pior será o desempenho. Por fim, Schucker, Hagemann, Strauss e Volker (2009) verificaram que um foco externo também pode auxiliar a economia de movimento (correr, nesse caso), por meio do aumento da eficiência de consumo de oxigênio.

Uma ampla revisão da literatura, feita por Wulf (2013), destacou a importância do foco externo em vez do interno. Ele descobriu que um foco externo de atenção trazia mais benefícios ao desempenho numa variedade de tarefas, como as que se concentram no equilíbrio, na exatidão, na velocidade e resistência e na produção de força máxima. Um foco externo resulta em aumentos nos resultados do desempenho, na eficiência dos movimentos e na cinemática dos movimentos. Esses resultados de desempenho e biomecânica também se aplicam a uma variedade de populações, a situações de aprendizagem e desempenho e a pessoas com níveis diferentes de conhecimentos de habilidades. Portanto, uma vez que a eficácia de um foco externo se dissemina por várias situações e níveis de habilidades, professores e técnicos devem, sem dúvida, ensinar aos atletas habilidades de foco externo.

Manutenção do foco de atenção

Manter o foco de atenção durante toda a competição também faz parte da concentração. Isso pode ser difícil, porque estudos de amostragem de pensamento revelaram que a duração média de tempo em que o conteúdo de pensamento permanece no alvo é de aproximadamente cinco segundos. Assim, em média, as pessoas se envolvem em algo em trono de 4.000 pensamentos distintos num dia de 16 horas. Logo, dominar o processo de pensamento não é tarefa fácil. Muitos atletas têm momentos de grandeza, embora poucos consigam manter alto nível de jogo durante uma competição inteira. Chris Evert jamais foi a jogadora de maior talento físico no *tour* feminino, mas não havia quem se comparasse a ela na capacidade de manter o foco ao longo de uma partida. Nada a afetava, fossem marcações erradas de bola fora, erro de jogadas fáceis, ruído dos espectadores e elementos do adversário. A concentração ajudou-a a se tornar uma campeã. Igualmente, quem quer que tenha assistido ao Australian Open masculino em 2012, na final entre Rafael Nadal e Novak Djokovic, testemunhou uma das razões pelas quais esses são dois dos melhores tenistas do mundo: sua capacidade de manter o foco de atenção durante uma partida de quase seis horas.

Manter o foco por longos períodos não é tarefa fácil. Um torneio de golfe, por exemplo, é geralmente jogado por 72 buracos. Digamos que, após jogar muito bem por 70 buracos, você tem dois faltando no torneio e lidera por uma tacada. No buraco 71, exatamente quando se prepara para dar a primeira tacada, uma imagem do troféu do campeonato reluz em sua mente. Essa distração momentânea o faz perder o foco na bola e esta acaba indo parar no meio das árvores. Você faz mais três tacadas para chegar ao *green*, e termina com um *double bogey*.* Perde a liderança e termina em segundo lugar. Portanto, um lapso na concentração, no decurso de 72 buracos, custa-lhe o campeonato. Tiger Woods já observou várias vezes que um de seus grandes atributos é a capacidade de manter a concentração durante todos os três a quatro dias de um torneio de golfe. Bjorn Borg, grande tenista e ex-número um do mundo, disse que ficava mais cansado mentalmente que fisicamente após uma partida, em razão da concentração total em cada ponto. O problema com a ocorrência de muitos intervalos na ação, como ocorre no golfe, é o risco de ter problemas na recuperação da concentração após esses intervalos. Ian Botham, ex-jogador de críquete, alternava a concentração, ligando-a e desligando-a, na medida das necessidades, para manter um foco de atenção adequado:

> **Desligo quando a bola está parada – então relaxo por completo e bato um papo e conto uma piada... Mas assim que o lançador alcança sua marca, me ligo de novo no jogo. Acho que alguém que fica totalmente concentrado o tempo todo não é humano. Eu, com certeza, não consigo.**

Mantendo consciência da situação

Um dos aspectos menos entendidos, embora mais interessantes e importantes do foco de atenção no esporte é a capacidade do atleta de entender o que está acontecendo à sua volta. Conhecida como **consciência da situação**, essa capacidade possibilita aos jogadores dimensionar as situações de jogo, os oponentes e as competições, para que tomem decisões apropriadas, com base na situação, normalmente sob pressão e exigências de tempo. Exemplificando, o anunciante do Boston Celtics, Johnny Most, falou uma linha das mais famosas de seus comentários no basquetebol quando, no sétimo jogo dos *playoffs* da NBA, em 1965, entre o Boston Celtics e o Philadelphia 76ers, com apenas 5 seg de jogo, gritou repetidas vezes, “e Havlicek roubou a bola!”. John Havlicek, do Celtics, mais tarde descreveu como a percepção dessa situação ajudou-o a realizar essa jogada fundamental. O 76ers tinha a diferença de um ponto e estava com a posse de bola. Havlicek estava marcando seu jogador, de costas para o passador, quando o juiz deu a bola ao jogador que cobraria um lateral. Um time tem 5 segundos para repor a bola em jogo na cobrança de um lateral e Havlicek começou a contagem pessoal, *1.001*, *1.002*, *1.003*. Quando nada ocorreu, soube que o passa-

* N. de T.: No golfe, duas tacadas acima do par do buraco.

Associação ou dissociação: o que sabemos?

Há mais de 35 anos, estudos das estratégias cognitivas de corredores de maratona mostraram que os maratonistas mais bem-sucedidos tendiam a usar uma **estratégia de atenção associativa** (monitorando as funções e sensações corporais, tais como frequência cardíaca, tensão muscular e frequência respiratória), enquanto corredores não pertencentes à elite esportiva tendiam a usar uma **estratégia de atenção dissociativa** (distração e dessintonização) durante a corrida (Morgan e Pollock, 1977). Desde então, muitos estudos foram publicados nessa área, incluindo alguns mais recentes (veja Hutchinson e Tenenbaum, 2007; Stanley, Pargmen e Tenenbaum, 2007; Tenenbaum e Connolly, 2008). Uma pesquisa recente e uma revisão dos últimos 20 anos de pesquisas (Masters e Ogles, 1998) verificaram as seguintes consistências e desencadearam diversas recomendações com relação ao uso de estratégias associativas e dissociativas no esporte e no exercício:

- Associação e dissociação deveriam ser vistas mais ao longo de um *continuum* do que como uma dicotomia, especialmente quando usadas em eventos mais longos (como corrida de maratona).
- O uso de estratégias associativas costuma estar correlacionado a desempenho mais rápido na corrida, se comparado a uso de estratégias dissociativas.
- Corredores em competições preferem a associação (focalizando-se na monitoração de processos e formas corporais, bem como em estratégias de manejo da informação relacionada a táticas de corrida), enquanto corredores nos treinos preferem a dissociação, embora ambas as estratégias sejam usadas nas duas situações. Basicamente, os corredores usam ambas as estratégias de forma alternada.
- A dissociação está inversamente relacionada à percepção fisiológica e a sensações do esforço percebido, sobretudo em estudos laboratoriais, embora não tão consistentemente quanto no campo.
- A dissociação não aumenta a probabilidade de lesão, mas pode diminuir a fadiga e a monotonia de corridas de treinamento ou recreativas.
- A associação parece permitir que os corredores continuem atuando apesar de informações sensoriais dolorosas, já que eles podem se preparar para desconforto físico e perceber esse desconforto.
- A dissociação deveria ser usada como uma técnica de treinamento para indivíduos que querem aumentar a adesão a regimes de exercício, já que torna a fase de exercícios mais prazerosa, ao mesmo tempo que não aumenta a probabilidade de lesão nem sacrifica a segurança.
- Com aumento da carga de trabalho, uma troca da dissociação para a associação tende a se concentrar na atenção mental necessária à tarefa em execução.

dor estava em apuros. Deu uma meia-volta para vê-lo com o canto de seu olho, ainda concentrado no homem a quem marcava. Um segundo depois, ele detectou um passe ruim sendo feito e reagiu com rapidez suficiente para interceptar e enviar a bola para um de seus companheiros de time, que correu contra o relógio. O Celtics venceu o jogo – e chegou à vitória do campeonato da NBA. Se Havlicek não tivesse feito a contagem, não teria conseguido uma sensação nítida do foco mais importante naquele instante (Hemery, 1986).

Nesse sentido, todos conhecemos atletas que parecem capazes de fazer exatamente a coisa certa na hora certa. Alguns que veem à mente são LeBron James, Rafael Nadal, Misty May-Trevor e Teresa Edwards. Sua consciência da quadra e da situação competitiva sempre faz parecer que se encontram um passo à frente de todos os demais. De fato, uma pesquisa indica que atletas experientes e principiantes diferem em seu processamento da atenção (ver “Diferenças entre Experientes e Principiantes no Processamento da Atenção”).

Mudança do foco de atenção

Com frequência, é necessário mudar o foco de atenção durante um evento, e essa flexibilidade de atenção é conhecida como a capacidade de alterar o âmbito e o foco de atenção conforme exigido pela situação. Tomemos um exemplo do golfe. Enquanto uma jogadora de golfe se encaminha para a bola, antes da primeira tacada, ela precisa avaliar o ambiente externo: a direção do vento, a extensão do *fairway*, o posicionamento de obstáculos de lagos, árvores e poços de areia. Isso requer um foco externo amplo. Após avaliar essas informações, ela pode lembrar uma experiência com tacadas semelhantes, registrar as condições de jogo atuais e analisar as informações obtidas para escolher determinado taco e determinar como bater na bola. Essas considerações requerem um foco interno amplo.

Uma vez formulado um plano, a golfista pode monitorar sua tensão, imaginar uma tacada perfeita ou respirar fundo, relaxando a respiração como parte de uma rotina pré-tacada. Ela passou para um foco interno estreito. Por fim, passando para um foco externo estreito, ela se dirige para a bola. Nesse momento, o foco está diretamente na bola. Não é hora para outros sinais internos ou pensamentos, que poderiam interferir na execução da tacada. Os jogadores de golfe têm bastante tempo para mudar o foco de atenção, porque eles próprios estabelecem o ritmo. Entretanto, também é importante conseguir relaxar e diminuir a intensidade da concentração entre as tacadas, porque se concentrar por longos períodos consome muita energia.

Um estudo qualitativo de Bernier, Codron, Thienot e Fournier (2011) pesquisou a mudança no foco de atenção imaginada por muitos atletas e técnicos. Com golfistas profissionais, a pesquisa revelou que esses atletas eram mais voltados ao processo internamente durante os treinos, embora mais voltados a resultados externamente durante as competições. O foco da atenção também mudava com rapidez, conforme mostra a citação a seguir de um dos golfistas:

> Assim, estamos agora no nono buraco. Começo a obter informações: a distância, o vento. Posiciono minha tacada e, logo após, concentro-me no alvo escolhido. Ali estava a sombra da árvore à esquerda. Uso meus movimentos de treino e, ao mesmo tempo, concentro-me em deixar acontecer, e tento sentir bem o ritmo. Pronto. E aqui ando até a bola. Visualizo a trajetória; no começo, somente a bola. Aproximo-me da bola e olho para o alvo uma última vez… E… *bang*. (Bernier et al., 2011, p. 334-335)

Explicando o foco de atenção: três processos

Está além do alcance deste capítulo aprofundar a discussão das várias teorias propostas para ajudar a explicar a relação atenção-desempenho. Portanto, trazemos uma descrição muito resumida das teorias e encaminhamos os leitores interessados a outros trabalhos (Abernethy, 2001; Boutcher, 2002; Moran, 2003), para revisões mais completas.

As principais teorias que tentam explicar o papel da atenção no desempenho usam uma **abordagem de processamento de informação**. As primeiras abordagens favoreciam ou uma abordagem de *canal único* (capacidade fixa), em que a informação é processada por um único canal, ou uma abordagem *variável* (flexível), em que os indivíduos podem escolher onde focalizar sua atenção, dividindo-a entre mais de uma tarefa ao mesmo tempo. Entretanto, não há provas de que qualquer dessas abordagens seja proveitosa, e o pensamento atual favorece uma abordagem da *teoria das múltiplas associações*, que vê a atenção como multiprocessadores, cada processador com a própria e exclusiva relação com quem desempenha. Basicamente, a **capacidade de atenção** é vista menos como centralizada e mais como distribuída por todo o sistema nervoso. Uma possível aplicação é que a prática extensiva poderia levar ao desenvolvimento de um automatismo, com necessidade de menos tempo real de processamento em razão da superaprendizagem de habilidades.

Na abordagem de processamento de informação, três processos receberam maior foco na tentativa de explicar a relação atenção-desempenho.

Atenção seletiva

Atenção seletiva refere-se a deixar algumas informações no sistema de processamento de informação enquanto outras informações são analisadas ou ignoradas. Com base no trabalho de Abernethy (2001), Perry (2005) propôs que uma metáfora útil para entender a atenção sele-

Diferenças entre experientes e principiantes no processamento da atenção

Todos sabemos que ser capaz de avaliar uma situação para saber o que fazer – e possivelmente o que seu adversário fará – é uma habilidade fundamental de atenção. Pesquisadores (Abernethy, 2001) estudaram as diferenças entre atletas experientes e principiantes nos processos de atenção, em diversos esportes, mesmo que não difiram em características da visão (componente visual) ou em características perceptivo-motoras. Nesse sentido, uma quantidade crescente de evidências sugere que fatores "baseados no conhecimento", tais como para onde um atleta dirige sua atenção, podem responder por diferenças de desempenho entre atletas experientes e principiantes em diversos esportes (Moran, 1996, 2004). Uma pesquisa também revelou que as habilidades de atenção de atletas experientes podem ser aprendidas por principiantes (Williams, Ward e Smeeton, 2004), embora pareça haver algumas diferenças inatas. Algumas das diferenças consistentes que surgiram a partir de pesquisas (ver Mann, Williams, Ward e Janelle, 2007, para uma revisão) incluem:

- Jogadores experientes prestam mais atenção à informação antecipada (tais como indicadores do braço ou da raquete) do que os principiantes e, portanto, podem tomar decisões mais rápidas e prever melhor as ações futuras.
- Jogadores experientes prestam mais atenção a padrões de movimento dos adversários do que os principiantes.
- Jogadores experientes procuram indícios de forma mais sistemática do que os principiantes.
- Jogadores experientes prestam atenção seletiva à estrutura inerente a seu esporte particular mais do que os principiantes (podem escolher, por exemplo, estilos de jogo ofensivos e defensivos estruturados).
- Jogadores experientes têm mais sucesso em prever o padrão de trajetória de uma bola do que os principiantes.

Além dessas diferenças de atenção, uma pesquisa recente revelou que atletas experientes estabelecem metas mais específicas, selecionam mais estratégias voltadas à técnica para atingir essas metas, fazem mais atribuições de estratégia e exibem níveis mais altos de autoeficácia do que os principiantes (Cleary e Zimmerman, 2001). Essas diferenças de atenção e psicologia têm implicações importantes para o ensino e a aprendizagem de habilidades motoras. Quais seriam elas?

tiva é uma pessoa que usa um "holofote" para focalizar apenas o que é importante. Conforme essa metáfora, a atenção seletiva assemelha-se a um raio mental que ilumina uma parte circunscrita do campo visual, sendo ignoradas informações situadas fora da região iluminada (Moran, 2012). Uma revisão de Memmert (2009) constatou que não se trata do tempo de foco dos atletas, mas do que é focado que ajuda a produzir um desempenho superior. Três erros comuns são cometidos quando esse holofote é focalizado de forma inadequada:

- Falha em focalizar toda a atenção nos elementos essenciais ou relevantes da tarefa (ou seja, o raio do holofote é muito amplo)
- Distrair-se das informações relevantes por informações irrelevantes (ou seja, o raio de luz está apontando na direção errada)
- Incapacidade de dividir a atenção entre todos os indícios relevantes que precisam ser processados simultaneamente (ou seja, o raio do holofote é muito estreito, ou a pessoa não consegue transferi-lo com rapidez suficiente de um ponto para o próximo)

À medida que os atletas se tornam mais experientes em determinada habilidade, podem migrar de um controle mais consciente para um controle mais automático. Basicamente, quando se está aprendendo uma habilidade, a atenção tem de estar voltada para todos os aspectos do desempenho da habilidade em si (como o quique da bola no basquetebol). Porém, quando a pessoa fica mais experiente, a atenção pode se voltar à observação de outros jogadores (mantendo a cabeça levantada), porque o quique da bola se tornou mais automático. A maioria das habilidades esportivas envolve algum controle consciente, que pode ser desajeitado, e algum processamento automático, mais típico do bom desempenho. A noção de atenção seletiva é ressaltada pelos comentários de Scotty Bowman (juiz da U.S. Golf Association), referindo-se a Tiger Woods, no U.S. Open de 2000 (que ele venceu por surpreendentes 15 tacadas):

> **Seu contato visual atém-se ao seu *caddie* e a nenhum outro lugar quando se prepara para dar uma tacada. Ele se abstrai do resto. (Garritty, 2000, p. 61)**

Ray Carlin/Icon SMI

A proficiência deste atleta no basquete permite o uso do controle automático. Isso significa que ele consegue se concentrar nos aspectos do jogo que vão além de quicar a bola.

Capacidade de atenção

Capacidade de atenção refere-se ao fato de que atenção é limitada, no que se refere à pessoa ser capaz de processar apenas um tanto de informação por vez. Mas os atletas parecem conseguir prestar atenção a várias coisas durante o desempenho. Isso se dá porque eles passam do processamento controlado ao processamento automático à medida que ficam mais proficientes. O *processamento controlado* é um processamento mental que envolve atenção consciente e percepção do que se está fazendo ao desempenhar uma habilidade esportiva. Por exemplo, ao aprenderem a fazer um movimento de tacada no golfe, os atletas têm de pensar em como pegam o taco, prestar atenção à bola e fazer o movimento de *swing* para trás e para baixo. O *processamento automático* é um processamento mental sem atenção consciente. Exemplificando, ginastas ficam mais proficientes ao realizarem a rotina de solo, não precisam prestar atenção a todos os detalhes dos saltos, movimentos da dança e sequências, uma vez que esses já devem estar todos automatizados após muito treinamento. Assim, com o aumento da proficiência do praticante e a automatização da capacidade de atenção, a atenção fica livre para se concentrar em aspectos diferentes da situação de jogo. É por isso que um jogador de futebol habilidoso, por exemplo, consegue se concentrar nos colegas de time, nos adversários, no estilo de jogo e nas formações; não tem de dar muita atenção aos dribles com bola, uma vez que isso está, basicamente, em processo automático. O grande jogador de basquetebol do Boston Celtics Bill Russell referiu-se a essa capacidade de canalização limitada de maneira um pouco diferente:

> **Lembrem-se: cada um de nós tem uma quantidade limitada de energia, e as coisas que você faz bem não exigem tanta energia. Aquelas que você não faz bem exigem mais concentração. E se isso o cansa, as coisas que faz bem serão afetadas. (Deford, 1999, p. 110)**

Atenção vigilante

A **atenção vigilante** está relacionada à ideia de que aumentos da ativação emocional estreitam o campo de atenção devido a uma redução sistemática na gama de indícios que o atleta leva em conta ao executar uma habilidade. Vários estudos indicaram que, em situações estressantes, o desempenho numa tarefa visual central diminui a capacidade de responder a estímulos periféricos (Land e Tenenbaum, 2012). Portanto, parece que a ativação pode ocasionar perda de sensibilidade a indícios que estão no campo visual periférico. Uma armadora no basquetebol, por exemplo, pode perder algumas referências importantes no perímetro (jogadoras de seu time) se estiver ativada demais e, como resultado, começar a estreitar o foco e o campo de atenção.

Associando concentração a desempenho máximo

Conforme observado no início do capítulo, atletas e técnicos certamente reconhecem a importância do foco de atenção adequado para alcançar altos níveis de desempenho. Pesquisas de diversas fontes confirmam sua experiência. Jackson e Csikszentmihalyi (1999) estudaram os componentes de desempenhos excepcionais e encontraram oito capacidades físicas e mentais que atletas de elite associam um desempenho máximo. Três dessas oito estão associadas a altos níveis de concentração. Especificamente, os atletas descrevem-se como (a) absorvidos no presente e sem quaisquer pensamentos no passado ou no futuro, (b) mentalmente relaxados e com alto grau de concentração e controle e (c) num estado de consciência extraordinária de seus corpos e do ambiente externo. Além disso, no estudo referencial de Orkick e Partington (1988) sobre atletas olímpicos canadenses, a concentração foi um componente central de desempenho, repetidamente reforçado, quer em relação à qualidade do treinamento, à preparação mental, ao controle da distração, a planos de foco da competição ou à avaliação da competição. Eis, por exemplo, o que comentou um atleta sobre treinamento de qualidade:

> **Quando estou treinando, estou concentrado... Quando você se concentra o tempo todo no que está fazendo ao treinar, a concentração numa corrida passa a ser um subproduto. (p. 111)**

Pesquisadores que compararam atletas bem-sucedidos e nem tão bem-sucedidos verificaram consistentemente que o controle da atenção é um fator de discriminação importante. Em geral, os estudos revelam que atletas bem-sucedidos têm menos probabilidade de serem distraídos por estímulos irrelevantes; eles mantêm um foco de atenção mais voltado à tarefa, e não uma preocupação ou foco no resultado. Alguns pesquisadores defendem que atletas com grandes resultados desenvolveram capacidades de concentração excepcionais adequadas a seus esportes. Essas observações levaram Gould e colaboradores (1992c) a concluírem que os estados de desempenho máximo têm uma característica que é variavelmente referida como concentração, a capacidade

Observar ou não a bola: eis a questão

É provável que qualquer um que tenha praticado um esporte com bola tenha ouvido muitas vezes a advertência: "Mantenha os olhos na bola". Os tenistas aprendem: "Observe a bola até bater na raquete", e os jogadores de beisebol ouvem: "Nunca tire os olhos da bola se quiser pegá-la". Entretanto, pesquisadores indicam que essas crenças clássicas não são necessariamente corretas. Verificaram que os olhos podem ser desviados da trajetória da bola em algum estágio sem que ocorra uma piora do desempenho (Savelsbergh, Whiting e Pijpers, 1992). Além disso, contrário à crença popular, tenistas profissionais de elite não observam a bola se aproximando enquanto se preparam para devolver um saque, porque é praticamente impossível alguém acompanhar uma bola que se desloca a velocidades de 210 a 230 km/h (Abernethy, 2001). O mesmo vale para os batedores no beisebol, que tentam rebater bolas rápidas, arremessadas a mais de 140 km/h. Em vez disso, os jogadores experientes usam sinais antecipados – como a raquete e o lançamento da bola do sacador ou o movimento do arremessador – para fazer julgamentos embasados sobre onde a bola irá e que tipo de saque ou arremesso está vindo em sua direção. Isso não quer dizer que observar a bola não seja importante. Pelo contrário, o desempenho ideal é inevitavelmente melhorado pela capacidade do atleta de prever a trajetória da bola a partir de indícios.

Um estudo relacionado (Castaneda e Gray, 2007) mostrou que o desempenho de jogadores habilidosos no beisebol na rebatida era melhor quando sua atenção estava voltada para longe da execução da habilidade em si (interna) e concentrada no efeito de seus movimentos corporais (externa), que, nesse caso, estava na bola logo após a tacada. Basicamente, os autores defendem que o foco ideal para batedores altamente habilidosos é aquele que não prejudica os conhecimentos da execução da habilidade (foco externo) e permite atenção ao efeito perceptivo da ação. Logo, após captar os indícios do movimento do batedor, os jogadores devem permanecer externamente concentrados, em vez de mudarem o foco para a mecânica corporal e a execução da habilidade.

de focalizar-se, um estado especial de envolvimento ou a percepção da tarefa sendo realizada ou sua absorção. Esse foco completo na tarefa é visto no comentário de Pete Sampras, durante o torneio de Wimbledon de 1999, ao sacar no *match point* (quando acertou um *ace* no segundo serviço): "Não havia absolutamente nada passando em minha mente naquele momento".

PONTO-CHAVE Os atletas precisam se concentrar apenas nos indícios relevantes do ambiente esportivo e eliminar distrações.

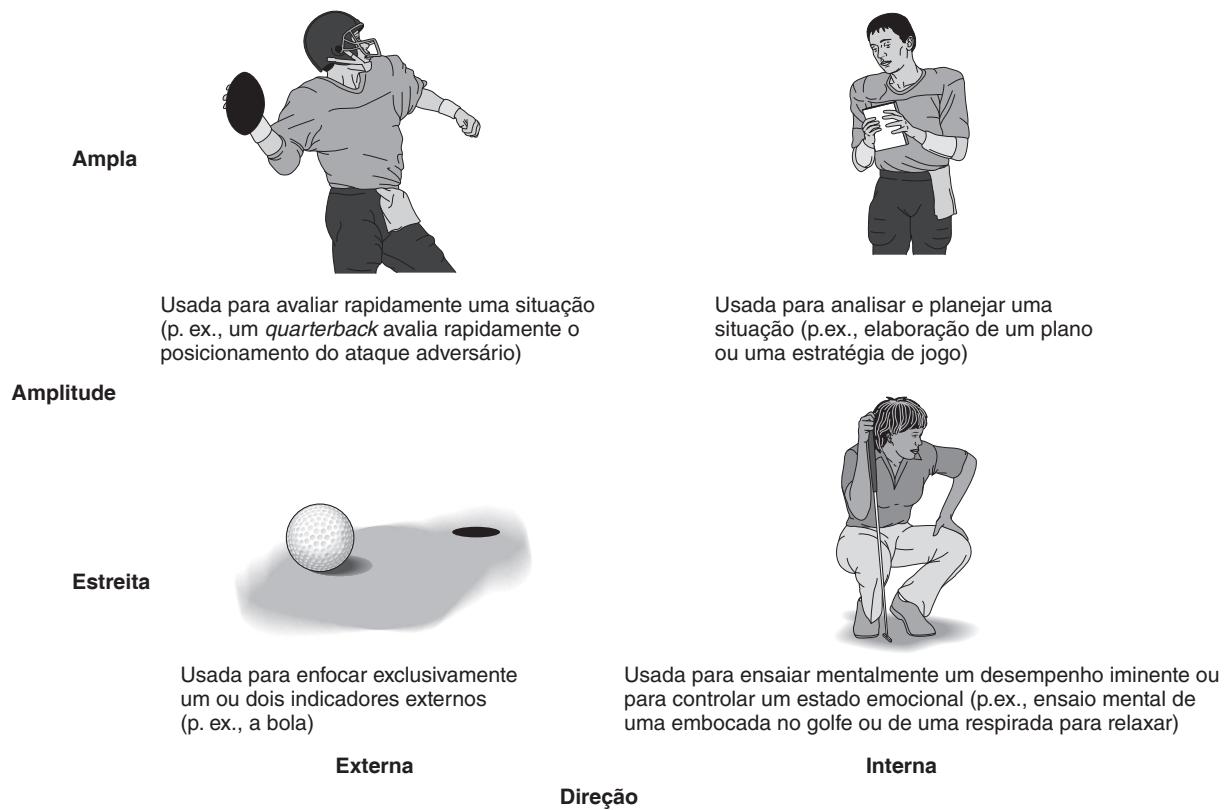
Padrões de movimento ocular também confirmam que jogadores experientes têm um foco de atenção diferente do de atletas iniciantes. Pesquisadores observaram esse fenômeno em diversos esportes individuais e coletivos, como basquetebol, voleibol, tênis, futebol, beisebol e caratê (Moran, 1996; Wilson, 2012). Pense nos passes sem olhar que Magic Johnson ficou famoso por fazer. A maior parte dos bons armadores no basquetebol, como Dawn Staley e Chris Paul, hoje faz esse tipo de passe. Na realidade, esses armadores "leem a quadra" e usam indícios antecipados para preverem onde os jogadores estarão (essa habilidade melhora à medida que você joga com seus companheiros de equipe e se familiariza com seus padrões de movimento).

Identificando tipos de foco de atenção

A maioria das pessoas acha que a concentração é um fenômeno de tudo ou nada – ou você se concentra ou não. Entretanto, pesquisadores descobriram que vários tipos de foco de atenção são apropriados para esportes e atividades específicos. O trabalho mais intuitivamente interessante sobre o papel do estilo de atenção no esporte (embora devamos observar que essa pesquisa foi questionada por alguns outros pesquisadores) desenvolveu-se a partir da estrutura teórica e do trabalho prático de Nideffer e colaboradores (Nideffer,1976a, b, 1981; Nideffer e Segal, 2001), que consideram o foco de atenção ao longo de duas dimensões: amplitude (amplo ou estreito) e direção (interno ou externo).

- Um **foco de atenção amplo** permite ao indivíduo a percepção de diversas ocorrências ao mesmo tempo. Isso é especialmente importante em esportes em que os atletas precisam estar conscientes e sensíveis a um ambiente que muda depressa (ou seja, devem reagir a múltiplos indicadores). Dois exemplos são um armador de basquetebol que está conduzindo um contra-ataque e um jogador de futebol que leva a bola em direção ao gol.
- Um **foco de atenção estreito** ocorre quando você reage a apenas um ou dois indicadores, como quando um batedor de beisebol se prepara para receber a bola ou um jogador de golfe se alinha para uma tacada.
- Um **foco de atenção externo** dirige a atenção externamente para um objeto, como a bola no beisebol ou o disco no hóquei, ou para os movimentos de um adversário, como nas partidas de duplas no tênis.
- Um **foco de atenção interno** é dirigido ao interior, para pensamentos e sentimentos, como quando um técnico analisa jogadas sem ter de realizá-las fisicamente, um saltador em altura se prepara para iniciar a subida ou uma jogadora de boliche apronta a abordagem.

Por meio de combinações de amplitude e direção do foco de atenção, surgem quatro categorias adequadas a várias situações e esportes (Figura 16.1).

Reconhecendo problemas de atenção

Muitos atletas reconhecem que enfrentam problemas para se concentrar durante toda uma competição. Em geral, seus problemas de concentração são causados por foco de atenção inadequado. Conforme constatado em entrevistas com atletas de elite (Jackson, 1995; Jones. 2012), preocupações e pensamentos irrelevantes podem levar o indivíduo a desviar o "raio" de concentração daquilo que estão fazendo para o que eles esperam que não aconteça. Não estão se concentrando nos indícios corretos; ao contrário, são distraídos por pensamentos, outros acontecimentos e emoções. Não é que tenham perdido a concentração; o que houve foi a colocação do foco em indícios inadequados. Discutiremos agora alguns problemas usuais que os atletas enfrentam para controlar e manter o foco de atenção, dividindo-os em distrações internas e externas.

Elementos internos de distração

Algumas distrações vêm de nosso interior – pensamentos, preocupações e ansiedades. Jackson (1995) demonstrou, por meio de entrevistas com atletas de elite, que preocupações e pensamentos irrelevantes podem levar o atleta a perder a concentração e desenvolver um foco de atenção inadequado. Examinemos alguns desses elementos de **distração internos** que apresentam problemas de atenção.

Pensar em eventos passados

Algumas pessoas não conseguem esquecer o que acabou de acontecer – em especial, um erro crítico. Concentrar-se em eventos passados é a ruína de muitos atletas talento-

FIGURA 16.1 Quatro tipos de foco de atenção.

sos, porque olhar para trás impede sua concentração no presente. Por exemplo, arqueiros que estão preocupados com erros passados tendem a produzir desempenhos piores do que aqueles em que têm o foco no presente (Landers, Boutcher e Wang, 1986). Curiosamente, um dos desafios mentais dos esportes individuais é que eles oferecem ampla oportunidade para reflexões lamentáveis sobre erros e equívocos passados. Observe, porém, como Lori Fung, ganhadora da medalha de ouro de ginástica rítmica em 1994, lida positivamente com erros:

> **Se você fez uma série ruim, simplesmente a termine e comece a série seguinte, fingindo que esta é a primeira do dia. Não há nada que possa fazer. Você não pode fazer nada em relação à nota que obterá; já aconteceu e acabou. Às vezes, é difícil esquecer, mas quanto mais você tentar, melhor se sairá no futuro. (Orlick, 2000, p. 139)**

Pensar em eventos futuros

Problemas de concentração também podem envolver a atenção em eventos futuros. Basicamente, os indivíduos envolvem-se numa espécie de "adivinhação do futuro", preocupando-se ou pensando mais no resultado do evento do que no que precisam fazer agora para serem bem-sucedidos. Esse tipo de pensamento costuma assumir a forma de indagações do tipo "e se", tais como "E se eu perder o jogo?"; "E se eu cometer outro erro?" ou "E se eu deixar meus companheiros na mão?".

Esse tipo de pensamento e preocupação com o futuro influencia negativamente a concentração, tornando mais provável a ocorrência de erros e de mau desempenho. Por exemplo, Pete Sampras estava vencendo por 7-6, 6-4 e sacando em 5-2, na final do Aberto da Austrália de 1994. Cometeu uma dupla falta e perdeu mais dois *games,* antes de vencer por 6-4 no terceiro *set*. Entrevistado mais tarde, Sampras explicou que seu lapso na concentração foi causado por especulações sobre o futuro. "Estava pensando sobre vencer o Aberto da Austrália e que grande conquista [seria], já contando com isso, em vez de consegui-lo ponto por ponto."

Às vezes, o pensamento voltado para o futuro não tem nada a ver com a situação. A mente vagueia sem qualquer justificativa. Atletas relatam, por exemplo, que, no auge da competição, pensam em coisas como o que precisam fazer na escola no dia seguinte, o que planejaram para aquela noite ou na namorada ou namorado. Esses pensamentos irrelevantes costumam ser involuntários – de repente, os jogadores se pegam pensando em coisas que não têm a ver com o exercício ou a competição presente.

Você consegue identificar o foco de atenção adequado?

Veja se você consegue identificar o foco de atenção adequado de um *quarterback* de futebol americano sob pressão de tempo. Insira o nome do foco adequado nos espaços em branco. As respostas, que correspondem aos números nos espaços em brancos, serão dadas posteriormente.

Quando o *quarterback* combina a jogada, ele precisa de um foco (1) ________ para analisar a situação de jogo, incluindo o placar, em que linha do campo está a bola, o movimento da bola feito pelo atacante e o tempo restante de jogo. Ele também considera os relatos dos companheiros e o plano de jogo que o treinador quer que execute ao combinar a jogada. Quando o *quarterback* chega até a linha de formação, seu foco de atenção deve ser (2) ________ enquanto ele examina toda a defesa e tenta determinar se a jogada originalmente combinada funcionará. Se achar que outra jogada poderá funcionar melhor, poderá mudá-la, combinando um código audível na linha de *scrimmage*. Em seguida, a atenção do *quarterback* muda para um foco (3) ________ para receber a bola do jogador de centro. Às vezes, ocorrem erros no passe do central, porque o *quarterback* ainda está pensando sobre a defesa ou no que fará a seguir (em vez de procurar receber a bola sem se atrapalhar). Se uma jogada de passe é chamada, o *quarterback* dará um passo atrás para procurar seus jogadores que receberão a bola no campo. Isso requer uma perspectiva (4) ________ de modo que o *quarterback* possa avaliar a defesa e encontrar o receptor livre, embora ainda evitando os jogadores de defesa que avançam. Finalmente, após encontrar um receptor específico, seu foco torna-se (5) ________ enquanto ele se concentra em fazer um bom passe.

Em poucos segundos, o *quarterback* muda o foco de atenção diversas vezes para entender efetivamente a defesa e escolher o receptor correto. Exemplos de diferentes tipos de foco de atenção são mostrados na Figura 16.1.

Respostas

1. interno-amplo; 2. externo-amplo; 3. externo-estreito; 4. externa-ampla; 5. externo-estreito.

Amarelar sob pressão

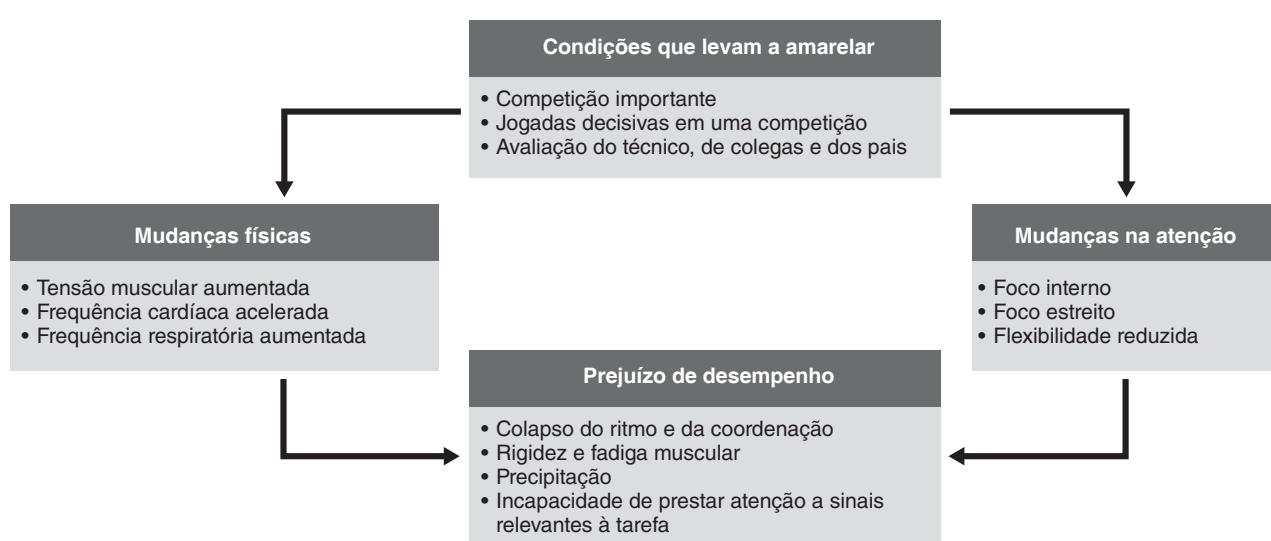
Fatores emocionais, como a pressão da competição, frequentemente desempenham um papel fundamental na criação de fontes internas de distração, e, muitas vezes, ouvimos a palavra **amarelar** para descrever o mau desempenho de um atleta sob pressão. O grande tenista John McEnroe ressalta que essa paralisação faz parte da competição:

> **Em se tratando de amarelar, o alívio é pensar que todo mundo passa por isso. A questão não é se você fica tenso ou não, mas como vai lidar com isso. Essa perturbação faz parte de todo esporte; um dos elementos de um campeão é ser capaz de lidar com isso melhor do que os outros. (Citado em Goffi, 1984, p. 61-62)**

Embora a maioria dos jogadores e técnicos tenham as próprias ideias sobre o que vem a ser "amarelar", uma definição objetiva não é fácil. Leia as três cenas a seguir, por exemplo, e determine se o atleta passou por isso:

- Um jogo de basquetebol está sendo disputado ponto a ponto, e a liderança muda após cada cesta. Finalmente, faltando dois segundos para o final e seu time perdendo por dois pontos, a pivô Julie Lancaster sofre falta no ato do arremesso e ganha dois lances livres. Julie tem 90% de aproveitamento nesse tipo de lance. Ela se posiciona na linha, converte o primeiro arremesso, mas erra o segundo, e seu time perde. Júlia amarelou?
- Jane está jogando uma partida de tênis difícil. Após dividir os dois primeiros *sets* com sua adversária, agora está sacando para o *match point* em 5-4; o escore é 30-30. Nos 2 pontos seguintes, comete dupla falta, perde o *game* e empata o *set* em 5-5. Entretanto, Jane se recupera, quebrando o serviço da adversária e mantendo o seu serviço para fechar o *set* e a partida. Jane amarelou?
- Bill é um jogador de beisebol com uma média de rebatidas de 35%. Seu time está jogando uma partida decisiva classificatória para a final do campeonato da liga e avança para as finais da região. Bill faz 0 a 4 no jogo, fazendo *strike out* duplo com corredores posicionados para pontuar. Além disso, ao final do nono período, é sua vez de rebater com as bases cheias e um batedor fora, e só o que ele precisa é rebater a bola em campo para empatar o jogo. Em vez disso, ele rebate e garante apenas dois pontos – e a equipe perde o jogo. Bill amarelou?

Quando as pessoas pensam nesse tipo de tensão, tendem a se concentrar no mau desempenho em um momento crítico do jogo ou da competição, tal como errar um arremesso ou perder um passe. Entretanto, amarelar é muito mais do que o comportamento em si – é um processo que leva a um desempenho insatisfatório. O fato de você ter errado um lance livre e perdido o jogo não significa necessariamente que tenha amarelado. As perguntas mais importantes a responder são por que e como errou o lance livre.

Examinemos mais de perto o processo característico daquilo que chamamos de amarelar. Do ponto de vista do comportamento, deduzimos que os atletas estão com tal perturbação quando seu desempenho se deteriora aos poucos e eles não conseguem recuperar o controle sobre o ele. Um exemplo é a ginasta que permite que um erro anterior de queda da trave de equilíbrio a perturbe e provoque mais erros ao retornar à barra. Essa paralisação também se dá numa situação de importância emocional para o atleta. Exemplificando, Jana Novotna estava sacando em 4-1 no terceiro *set* das finais de Wimbledon de 1993 contra Steffi Graf e estava a um ponto de uma liderança aparentemente insuperável de 5-1. Porém, em seguida, errou um voleio fácil, mais tarde cometeu três dupla faltas consecutivas e devolveu mal algumas bolas, permitindo que Graf acabasse vencendo por 6-4. Wimbledon é considerado por muitos o torneio mais importante em termos de prestígio; portanto, a pressão para Novotna era extremamente alta.

Esse processo de amarelar é mostrado na Figura 16.2. A sensação de pressão faz os músculos se contraírem. A frequência cardíaca e respiratória aumenta; a boca fica seca, e as palmas das mãos, úmidas. Mas a ruptura fundamental ocorre no nível da atenção: em vez de se concentrar externamente nos sinais relevantes em seu ambiente (tais como a bola, os movimentos do adversário), você se concentra nas próprias preocupações e medos de perder e fracassar, à medida que sua atenção se torna estreita e interna. Ao mesmo tempo, a pressão aumentada reduz sua flexibilidade de mudar o foco de atenção – você tem problemas para mudar o foco conforme a situação exige. Logo ocorre prejuízo da coordenação e do *timing*, fadiga, tensão muscular e tomada de decisão equivocada.

Um estudo de Wilson, Vine e Wood (2009) constatou que aumento de ansiedade afetava atletas arremessando lances livres no basquete, reduzindo a duração do período de "olho tranquilo" (QE – *quiet eye*) (período da fixação final no alvo antes do começo do movimento). Esse período é o momento de processamento de indícios relevantes à tarefa e de desenvolvimento de planos motores. Logo, uma duração maior minimiza as distrações e possibilita o foco nos indícios relevantes. Basicamente, o processo de amarelar pode, em parte, resultar em períodos mais breves de foco na tarefa em si, levando a diminuições no desempenho.

Fazendo um acompanhamento de seu estudo, Vine e Wilson (2010) ofereceram a atletas um treino de QE para ajudá-los a enfrentar melhor a aprendizagem e o desempenho sob pressão. Como a tarefa tinha a ver com tacadas no golfe, o treino de QE concentrou-se no preparo, na mirada, no alinhamento taco-bola, no movimento da tacada e na finalização do movimento, incluindo instruções específicas sobre local e tempo em que os atletas deveriam manter a mirada. Os resultados mostraram que o grupo que treinou o QE manteve um foco de atenção eficiente e teve desempenho muito melhor sob pressão, na comparação com o grupo de controle.

Um estudo qualitativo feito por Hill e colaboradores (2010a) entrevistou atletas que se autoidentificaram como propensos a amarelarem, e se concentrou nos antecedentes, nos mecanismos e nas consequências dessa perturbação durante o desempenho.

FIGURA 16.2 O processo que leva um atleta a amarelar.

Antecedentes do ato de amarelar

- Importância do evento (foco no resultado; p.ex., vencer a competição)
- Altas expectativas (colocação de expectativas em si mesmo)
- Apreensão frente à avaliação (atendimento às expectativas dos outros)
- Falta de familiaridade (sentimento de jamais ter estado na situação antes)
- Sobrecarga (o acúmulo de demandas sobre o atleta)

Mecanismos do ato de amarelar

- Distração (medo da avaliação negativa, medo do fracasso, pensamentos negativos)
- Ansiedade (altos níveis de ansiedade cognitiva e somática)
- Controle percebido (incapacidade de controlar-se durante situações de pressão)
- Enfrentamento inadequado (incapacidade de enfrentar as exigências da situação)
- Foco em si mesmo (monitoração da própria técnica)

Consequências do ato de amarelar

- Redução significativa no desempenho (sensação de que nada está certo)
- Autocrítica exagerada (culpa por não desempenhar conforme padrões)
- Autoconfiança diminuída (expectativa de fracasso sob pressão)

Numa verificação de situações de pressão junto a atletas propensos a amarelarem, Jordet e Hartman (2008) constataram que jogadores de futebol apresentavam maior probabilidade de amarelar (errar uma cobrança de pênalti) numa decisão por pênaltis, quando um erro significava perda do jogo em oposição a uma perda em que o jogo permaneceria em aberto. Basicamente, quando diante da necessidade de converter a penalidade para evitar perder um jogo, os jogadores ficavam mais propensos ao erro do que quando diante da necessidade de converter a penalidade para vencer o jogo. Parecia que os jogadores levavam mais tempo antes dos chutes que pudessem resultar em perda, e essa perda de autoconfiança poderia produzir essas diferenças de desempenho. Além disso, Hill, Hanton, Fleming e Matthews (2009) descobriram que diferenças individuais moderavam o processo de amarelar e suas consequências. De modo específico, autoconfiança baixa acompanhada de pensamento disfuncional ("Não consigo acreditar que tive êxito nessa jogada estúpida"), rigidez mental baixa e falta de uma perspectiva equilibrada de esporte/vida (manter as vitórias e derrotas em perspectiva) ajudavam a prever quando os atletas acabariam amarelando.

Finalmente, Mesagno, Harvey e Janelle (2011) obtiveram evidências de que a autoapresentação é parte essencial do ato de amarelar. Os autores defendem que atletas com autopercepção de público possivelmente fiquem cientes de serem observados, preocupam-se com os julgamentos da plateia e podem se achar objeto da atenção dos outros. Durante situações de alta pressão, a percepção do público aumenta em razão do atleta perceber que a atenção da plateia está concentrada apenas nele. Os resultados revelaram que grupos com autoapresentação de alta pressão (desempenho diante de uma plateia) mostravam maior ansiedade cognitiva e níveis mais baixos de desempenho que grupos de controle ou de baixa pressão (desempenhando sem plateia). Basicamente, descobriu-se uma relação direta entre ansiedade cognitiva aumentada e reduções no desempenho em situações de grande estresse (isto é, elevadas preocupações com a autoapresentação). Esse aumento da atenção em si mesmo (que outros pesquisadores chamam de consciência de si) parece ser especialmente prejudicial ao desempenho de tarefas bem aprendidas, quando quem desempenha deve estar no piloto automático (Beilock e McConnell, 2004).

Análise excessiva da mecânica corporal

Outro tipo de atenção inadequada é a concentração demasiada na mecânica e nos movimentos corporais. Ao aprender uma nova habilidade, você deve se concentrar internamente para ter a sensação cinestésica do movimento. Se estiver aprendendo a esquiar em montanha, por exemplo, poderá se concentrar na transferência de peso, na posição dos esquis e bastões e, simplesmente, em evitar uma queda ou choque com outras pessoas. Ao tentar integrar esse novo padrão de movimento, seu desempenho provavelmente será irregular. É disso que trata o treino – concentrar-se em melhorar sua técnica, tendo uma melhor sensação dos movimentos.

O problema surge quando o pensamento interno estreito continua após você ter aprendido a habilidade. Nesse ponto, esta deve ser praticamente automática, e a atenção deve estar sobretudo naquilo que você está fazendo, com um mínimo de pensamento. Se estiver esquiando em uma competição pelo tempo mais rápido, não deve estar focado na mecânica corporal. Em vez disso, deve se concentrar em para onde está indo, esquiando basicamente no piloto automático.

PONTO-CHAVE Uma vez que a habilidade tenha sido bem aprendida, uma ênfase excessiva na mecânica corporal é prejudicial ao desempenho.

Isso não significa que não ocorra pensamento uma vez que a habilidade tenha sido bem aprendida. Mas uma ênfase na técnica e na mecânica corporal durante a competição costuma prejudicar o desempenho, porque a mente se interpõe no caminho do corpo. Ou, para usar a terminologia de atenção, um atleta que estivesse usando o processamento de controle consciente (que é lento, requer esforço e é importante para aprender a habilidade) teria dificuldade de realizar uma habilidade na competição, porque gastaria tempo demais com o foco no que fazer, em vez de usar o processamento automático (que requer pouca atenção e esforço).

Algumas pesquisas interessantes (Beilock e Carr, 2001; Beilock, Carr, MacMahon e Starkes, 2002) demonstram o papel importante da atenção no processo de amarelar e na análise excessiva do movimento em si. Especificamente, a atenção na tarefa a ser realizada (atenção à execução passo a passo) pareceu útil para os atletas aprenderem a habilidade; logo, professores e técnicos devem atrair a atenção do atleta aos indícios relevantes à tarefa, cinestésicos e perceptuais. Entretanto, atletas experientes exibiram piora no desempenho sob condições criadas para despertar a atenção para a execução passo a passo. Portanto, o que seguidamente acontece quando os atletas ficam tensos é seu foco exagerado nas especificidades da execução da tarefa, e essa atenção aumentada interrompe o padrão de movimento automatizado e treinado repetidas vezes. Basicamente, o que uma vez foi automatizado está agora sendo executado por processos de pensamento consciente, mas a habilidade é mais bem realizada sem (ou com um mínimo de) processos de pensamento consciente (Nieuwenhuys, Pijpers, Oudejans e Bakker, 2008). Assim, a atenção aumentada pode ser benéfica enquanto o atleta aprende uma tarefa, mas se torna contraproducente e prejudicial na competição quando as habilidades têm de ser executadas rápida e automaticamente. Sob esse aspecto, Otten (2009) constatou que atletas que desenvolveram um senso maior de controle e confiança pelo treinamento se saíam melhor em situações de pressão que atletas que simplesmente davam mais atenção à tarefa.

Um estudo de Gucciardi e Dimmock (2008) salienta exatamente o que ocorre quando alguém amarela. Os autores pesquisaram duas hipóteses teóricas como motivos para essa reação. A primeira é chamada de *hipótese do processamento consciente,* que explica que ocorre tensão quando atletas habilidosos concentram demais a atenção consciente na tarefa, algo mais compatível com iniciantes na tarefa. Basicamente, não agem mais no piloto automático; sua atenção consciente volta-se à tarefa quando esses atletas se acham numa situação de pressão. A *hipótese do limiar de atenção* sustenta que a pressão aumentada acompanhada da atenção necessária ao desempenho da tarefa simplesmente sobrecarrega o sistema, e a capacidade de atenção é ultrapassada. O desempenho piora, já que não há sobra suficiente da capacidade de atenção no sistema.

Os resultados apoiaram a hipótese do processamento consciente, pois o desempenho só diminuía com aumento do foco nos indícios relevantes à tarefa (ver também Toner e Moran, 2012). Os autores defendem que uma palavra indicadora global (em oposição a indícios múltiplos relativos à tarefa) ainda deixaria o atleta concentrado na tarefa (isto é, evitaria pensamentos de ansiedade irrelevantes), ao mesmo tempo em que evitaria atenção excessiva encontrada quando o foco está em vários indícios. Exemplificando, Curtis Granderson (atualmente no New York Mets) tende a pensar demais e a fazer análises em dada situação, o que lhe traz problemas. Portanto, ele tenta estabelecer uma noção geral a ser focalizada, que é "Não pense; divirta-se". Para ele, isso significa dar seu melhor e fazer a jogada, ao confiar nos instintos. Igualmente, Novak Djokovic disse o que segue sobre Andy Murray, após derrotá-lo nas finais do Australian Open: "Possivelmente é uma questão mental não vencer um Grand Slam após três tentativas, e querer isso demais. Você começa a pensar muito, com muita preocupação mental. É uma batalha mental." (É claro que Murray, hoje em dia, venceu a batalha mental, pois venceu dois Grand Slams.) Wilson (2008, 2012) e Hill e colaboradores (2010b) realizaram revisões amplas da relação entre ansiedade e atenção, pesquisando as teorias da atenção e os moderadores do ato de amarelar.

Fadiga

Dada nossa definição de atenção, que envolve esforço mental, não surpreende que a concentração possa ser perdida simplesmente devido à fadiga. Um técnico de futebol americano de uma escola de ensino médio analisa esse tópico dizendo: "Quando você fica cansado, sua concentração se vai. Isso resulta em prejuízo na tomada de decisões, falta de foco e intensidade e outros colapsos mentais. Por isso o condicionamento físico é tão importante". Basicamente, a fadiga reduz a quantidade de recursos de processamento disponíveis para o atleta satisfazer às exigências da situação.

Motivação inadequada

Se um indivíduo não está motivado, é difícil manter a concentração, porque é provável que sua mente fique vagando. Como declarou Jack Nicklaus (1974):

> **Sempre que estou motivado para jogar golfe – quando o torneio ou o percurso me estimula e desafia, ou ambos causam isso na melhor das situações – tenho pouco problema de concentração... Mas sempre que a ocasião não me estimula ou desafia, ou estou simplesmente saturado de jogar, então é hora de me esforçar me concentrando. (p. 95)**

Pensamentos irrelevantes ocorrem simplesmente quando alguém não está focado, acreditando que não ser realmente necessário estar focado, quando a competição é relativamente fraca. Este espaço mental extra é rapidamente preenchido por pensamentos de indícios irrelevantes.

Distrações externas

As **distrações externas** podem ser definidas como estímulos do ambiente que distraem a atenção da pessoa dos sinais relevantes ao seu desempenho. Infelizmente, para os atletas, existe uma variedade de distrações potenciais.

Distrações visuais

Uma das dificuldades de se manter focado durante uma série de exercícios ou competição é que muitas **distrações visuais** no ambiente competem por sua atenção. Uma mergulhadora olímpica descreveu desta maneira:

> **Parei de olhar o placar um ano e meio antes dos Jogos Olímpicos, porque sabia que, cada vez que o olhava, meu coração enlouquecia... Nos Jogos Olímpicos, eu realmente me concentrava em meus mergulhos e não nas outras competidoras... Antes disso, costumava simplesmente assistir ao evento e observar as chinesas e pensar: "Oh, como ela consegue fazer isso? É uma grande mergulhadora". Eu pensava, "Sou tão boa quanto qualquer outra, pare de pensar nelas e concentre-se em seus mergulhos". Esse foi um passo importante em minha carreira.**
>
> Sylvie Bernier, campeã olímpica canadense de salto de trampolim em 1994 (citado em Orlick, 2000, p. 91)

Os espectadores podem causar uma distração visual e afetar a concentração e o desempenho subsequente de algumas pessoas, fazendo com que exageram em seu esforço. Todos queremos parecer bons ao jogar diante de pessoas que nos conhecem e se importam conosco; então, muitas vezes, começamos a forçar, a fazer pressão, a tentar demais. Isso costuma resultar em jogadas piores em vez de melhores, o que nos envergonha e leva a forçar ainda mais. De fato, em sua pesquisa sobre "a tensão do campeonato", Baumeister (1984) afirmava que autoconsciência aumentada, provocada por casas lotadas, pode levar os atletas a se concentrarem demais no processo de movimento (isto é, processamento de controle), causando piora no desempenho. Naturalmente, algumas pessoas, na verdade, jogam melhor na presença de plateias que conhecem. Para muitas outras, entretanto, conhecer as pessoas na plateia é uma grande distração. Outros elementos de distração visual relatados por atletas incluem o placar de liderança em torneios de golfe profissional, o placar que mostra escores de outros jogos e as câmeras de televisão ao lado da quadra. O clube turco de futebol Galatasaray ganhou fama pelo fato de usar muitos elementos de distração, como tambores e fumaça, sinalizadores e gritaria sem parar para

Amarelando menos sob pressão

O motivo dos atletas amarelarem é uma grande preocupação de pesquisadores e profissionais do esporte. Do ponto de vista do treinamento, a etapa seguinte é, de alguma forma, eliminar ou pelo menos reduzir a probabilidade de os atletas passarem por isso. Felizmente, várias pesquisas usaram uma variedade de técnicas ou intervenções para reduzir a ocorrência disso (veja Hill et al., 2011; Mand e Tenenbaum, 2012; Mesagno, Marchant e Morris, 2008). O processo da intervenção geralmente incluíam reuniões individuais pessoais entre atletas e consultores em psicologia do esporte, telefonemas e e-mails, diário de reflexões e observações. As reais intervenções para reduzir a propensão a amarelar incluem certa combinação de:

- *Mentalização*. Essa técnica é usada basicamente para desenvolver sensações de confiança nos atletas. Atletas propensos a amarelar costumam observar uma redução na confiança em razão de seu foco no fracasso. Logo, a mentalização pode fortalecer sua crença em si mesmos.
- *Rotinas pré-jogada*. Os atletas que amarelam costumam focalizar pensamentos irrelevantes, produtores de ansiedade (p.ex., "Espero não paralisar novamente"), ou ter foco demasiado na tarefa (p.ex., pensamentos demais). Assim, uma rotina pré-jogada consistente ajuda a manter os atletas concentrados na tarefa e relaxados.
- *Foco na tarefa secundária*. Similar à rotina pré-jogada, essa intervenção ajuda atletas habilidosos a se concentrar num indício relevante à tarefa (ainda que não o foco principal), em vez de ter todos os pensamentos (muitos negativos) comumente associados a um desempenho insatisfatório. Por exemplo, no golfe, uma tarefa secundária, como dizer a palavra *hit* (acertar), quando o taco atinge a bola, ajuda a manter o foco afastado de pensamentos irrelevantes.
- *Exposição a situações estressantes*. Fazer os atletas treinarem sob situações de estresse possibilita que comecem a se sentir mais à vontade sob pressão e a usar suas estratégias para ajudar a não amarelarem tanto.

intimidar e distrair os times adversários em sua casa, apelidada de "Inferno" (Moran, 2013). Não surpreende que alguns times de futebol exitosos no mundo (como Manchester United, Barcelona, Real Madrid, Milan) tenham sido derrotados nesse ambiente hostil, em que manter o foco de atenção em indícios importantes é extremamente difícil.

Distrações auditivas

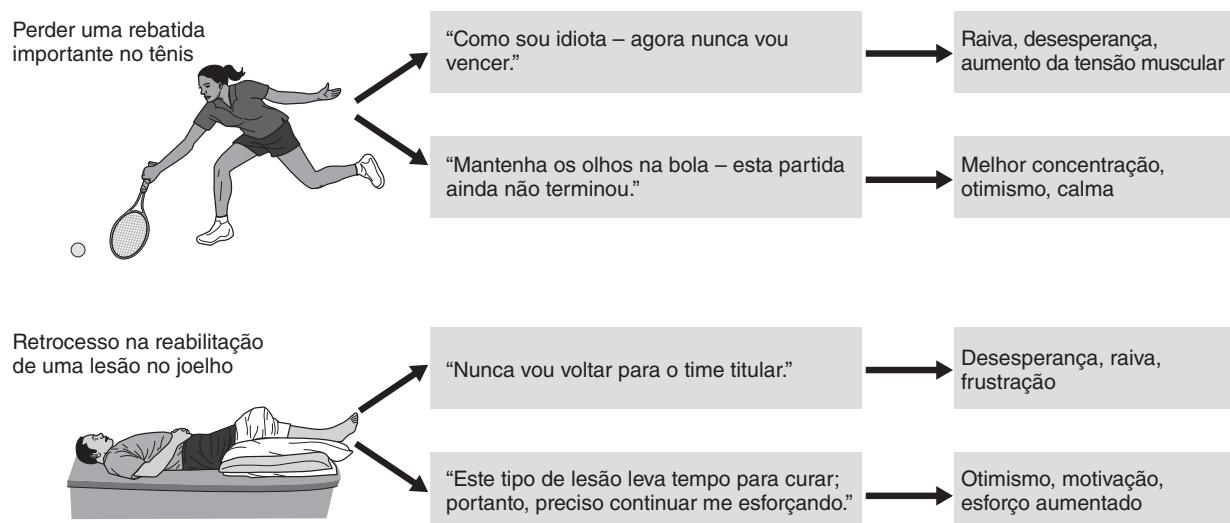
A maior parte das competições esportivas ocorre em ambientes onde vários tipos de ruídos podem agir como um fator de distração da concentração. As **distrações auditivas** comuns incluem ruído da torcida, aviões passando (normalmente observado nas quadras descobertas de tênis em Nova York), anúncios no sistema de alto-falantes, telefones celulares e conversas em voz alta entre os espectadores. Um levantador de pesos olímpico perdeu uma medalha de ouro em uma importante competição internacional porque um trem barulhento passou atrás do estádio quando ele se preparava para o último levantamento. Da mesma forma, no início de sua carreira, diversas jogadoras de tênis de elite queixaram-se de que os grunhidos da grande tenista Mônica Seles prejudicavam sua concentração. Quando Seles tentou eliminar seu grunhido, notou que o esforço para fazê-lo prejudicava a própria concentração, já que agora não estava rebatendo a bola automaticamente; em vez disso, estava pensando no som produzido! Um bom exemplo de um elemento externo de distração vem da arqueira olímpica Grace Gaughan:

> **Eu me distraí com um helicóptero que voava baixo, levando pessoas para ver uma grande montanha atrás de onde estávamos competindo em Atlanta. Por apenas um segundo, perdi a concentração. Era uma competição acirrada, com apenas 12 flechas, de modo que não havia margem para erro – aquilo acabou rápida e repentinamente com as minhas chances.**

Da mesma forma, o sucesso esportivo pode depender da capacidade do atleta de ignorar tais distrações enquanto se concentra nos sinais mais relevantes para realizar a tarefa. Ruídos e sons fazem parte da maioria dos esportes coletivos (como basquetebol, futebol, hóquei), ao passo que, para a maioria dos esportes individuais (como golfe, tênis), são esperados ambientes muito silenciosos. Portanto, um som alto que parte da plateia costuma perturbar mais um jogador de golfe, que espera silêncio quase completo, do que um jogador de hóquei, que provavelmente conta com o ruído.

Courtesy of Casey A. Gentis

Muitas distrações externas podem dificultar o foco dos atletas. Que elementos externos de distração você consegue identificar aqui?

Usando o diálogo interior para aumentar a concentração

A seção anterior tratou de diversas distrações internas e externas que estão geralmente presentes no ambiente competitivo. O **diálogo interior** é outro fator potencial de distração interna, embora possa ser usado para lidar com distrações. Toda vez que você pensa em algo, de certa forma está conversando consigo mesmo. O diálogo interior tem muitas utilidades possíveis, além de aumentar a concentração, incluindo interromper maus hábitos, iniciar a ação, manter o esforço e adquirir habilidades. A Figura 16.3 mostra o processo de diálogo interior, em que ele funciona como um mediador entre um evento e uma resposta. Como mostra a relação, o diálogo interior é fundamental nas reações a situações, e essas reações afetam as ações e os sentimentos futuros.

O diálogo interior pode assumir muitas formas, mas, por conveniência, nós o classificamos em três tipos: positivo (motivador), instrutivo e negativo. O diálogo interior positivo costuma focalizar aumento de energia, empenho e atitude positiva, embora não traga qualquer indício específico relacionado à tarefa (como "Posso fazer isso" ou "Apenas aguente um pouco mais"). Por exemplo, o nadador ganhador da medalha de ouro, Nelson Diebel, usava a palavra *agora* para motivá-lo a fazer um esforço extra em determinados pontos da prova. Já o diálogo interior instrutivo ajuda o indivíduo a se concentrar nos aspectos técnicos ou relacionados à tarefa do desempenho para melhorar a execução (como "Mantenha os olhos na bola" ou "Flexione os joelhos"). Muitos bloqueadores do voleibol, por exemplo usam a palavra *estenda* para sinalizá-los a estender o braço ao bloquear uma bola. De forma similar, um novato no tênis pode ser orientado a pensar no sinal "retire os pratos da mesa", para ter a sensação de como fazer o *forehand* no tênis (Cutton e Hearon, 2013).

O diálogo interior negativo é crítico e autodepreciativo e impede que a pessoa alcance seus objetivos; é contraprodutivo e gerador de ansiedade. Dizer coisas como: "Que arremesso estúpido", "Você é uma droga" ou "Como pode jogar tão mal?" não aumenta o desempenho nem cria emoções positivas. Antes, cria ansiedade e favorece a insegurança. Os atletas que pensam positivamente sobre esses acontecimentos negativos costumam ter mais êxito. Um estudo de Hardy, Roberts e Hardy (2009) constatou que atletas que usavam um diário de registros para monitorar o diálogo interior ficavam mais conscientes do conteúdo de seu diálogo interior negativo, bem como das consequências do uso do diálogo interior negativo. Isso pode ter aplicações importantes porque, para a maior parte dos atletas, um diálogo interior negativo prejudica o desempenho.

Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis e Papaioannon (2009) desenvolveram uma escala de avaliação do diálogo interior e encontraram oito tipos (fatores) desse diálogo. Isso adicionou certa especificidade a meramente classificá-lo como positivo (motivacional), instrutivo ou negativo. Os oito tipos foram fragmentados em quatro categorias positivas, incluindo a animação (Força), a confiança ("Consigo"), a instrução ("Foco na técnica") e o controle da ansiedade ("Acalme-se"); três categorias negativas, incluindo preocupação ("Estou errado outra vez"), ausência de

FIGURA 16.3 Dois exemplos do processo de diálogo interior.

envolvimento ("Não consigo continuar") e fadiga somática ("Estou cansado"); e uma categoria neutra chamada de pensamentos irrelevantes ("O que farei mais tarde, à noite?").

Uma pesquisa feita sobre o termo *processos irônicos no esporte* demonstrou que tentar não realizar uma ação específica pode inadvertidamente desencadear sua ocorrência (Janelle, 1999; Wegner, 1997; Wegner, Ansfield e Piloff, 1998). No laboratório, evidências empíricas demonstram que aquilo que é acessível a nossas mentes pode exercer uma influência no julgamento e no comportamento simplesmente por estar lá. Assim, pessoas que tentam suprimir um pensamento de suas mentes – de um urso branco, por exemplo – descobrem que ele retorna sempre, uma vez a cada minuto. Igualmente, pessoas que tentam não pensar numa palavra específica continuamente a pronunciam durante testes de associação rápida de palavras.

Os mesmos "erros irônicos" são de muito fácil lembrança no mundo real. Assim, orientações como "De maneira alguma cometa uma dupla falta agora", "Não lance a bola no poço de areia/lago" e "Não fique tenso", em geral, produzirão o comportamento indesejado. É o caso especial sob pressão. Exemplificando, jogadores de futebol a quem é dito para chutarem a bola num pênalti em qualquer canto da meta exceto num deles, como o canto direito inferior, olham para lá com mais frequência do que para qualquer outro. Igualmente, jogadores de golfe orientados a evitar determinado erro, como uma tacada forte demais, fazem isso mais seguido sob pressão. Basicamente, atender a tais orientações de suprimir dado pensamento ou imagem leva-nos a recordar as orientações que incluem o pensamento proibido – daí que acabamos pensando nele. Um estudo (Woodman e Davis, 2008) demonstrou que "repressores" eram especialmente vulneráveis a erros de processamento irônico. A razão é que essa estratégia cognitiva dos repressores inclui a inibição do sofrimento subjetivo relativo à ansiedade, que simplesmente aumenta sua carga cognitiva, tornando-os ainda mais propensos a erros irônicos. Em essência, tentar reduzir ou livrar-se da ansiedade leva os atletas a gastarem mais tempo pensando a respeito, o que apenas sobrecarrega o sistema e resulta em redução do desempenho. Logo, temos que nos concentrar mais no que fazer do que naquilo que não deve ser feito.

O diálogo interior tem muitas utilidades além de aumentar a concentração, incluindo aumentar a confiança e a motivação, regular os níveis de ativação, melhorar a preparação mental, interromper maus hábitos, adquirir novas habilidades e manter o esforço. Esses usos do diálogo interior são motivadores ou instrutivos, dependendo das necessidades do atleta. Curiosamente, uma pesquisa recente (Hanin e Stambulova, 2002) demonstrou que os atletas fazem uso extensivo de metáforas em seus diálogos interiores (tais como "rápido como um leopardo"; "forte como um touro") e que essas metáforas, quando geradas pelos próprios atletas, são particularmente úteis para mudar comportamento e desempenho.

Ademais, outras pesquisas qualitativas e quantitativas (Hardy, Gammage e Hall, 2001; Hardy, Hall e Hardy, 2004) sugeriram que o conteúdo do diálogo interior pode ser dividido nas seguintes categorias: (a) natureza (positiva ou negativa; interna ou externa); (b) estrutura (palavras sugestivas simples como *respire* e *concentre-se* *versus* expressões como "Pare" e "Avance" *versus* frases inteiras, como "Não se preocupe com os erros que ocorrem"); (c) pessoa (a pessoa fala consigo mesma na primeira pessoa, usando *eu* e *mim*, ou na segunda pessoa, usando *tu*); e (d) instrução da tarefa (expressões específicas da habilidade, como "Ataque por baixo" e "Mantenha a cabeça erguida" *versus* instruções gerais como "Mais rápido" e "Fique firme durante toda a corrida"). Os pesquisadores encontraram duas funções importantes do diálogo interior: cognitiva (como a relativa a desenvolvimento da habilidade e execução da habilidade) e motivadora (como a relativa a autoconfiança, regulação de ativação, prontidão mental, enfrentamento de situações difíceis e motivação).

Quais fatores influenciam os tipos específicos de diálogo interior informados por atletas? Um estudo de Zourbanos e colaboradores (2011) investigou como os comportamentos do técnico podem influenciar o diálogo interior. Numa série de três estudos, descobriram que comportamentos de apoio do técnico ajudam a produzir mais diálogo interior positivo e menos negativo. Além disso, comportamentos negativos ou punitivos do técnico produziram mais diálogo interior negativo e menos positivo. Conexões empíricas definitivas – não apenas relatos de histórias – entre comportamentos do técnico e diálogo interior de atletas indicam que aqueles têm um efeito nos pensamentos dos atletas.

Diálogo interior e aumento do desempenho

Embora profissionais e pesquisadores tenham discutido os benefícios potencialmente importantes do diálogo interior positivo para melhorar o desempenho de tarefas, foi apenas recentemente que a pesquisa empírica confirmou esse pressuposto. Além disso, embora o foco aqui esteja no aumento do desempenho, uma pesquisa recente demonstrou que o diálogo interior funciona para aumentar a adesão ao exercício (Cousins e Gillis, 2005).

Uma pesquisa usando uma gama de outras amostras de atletas mostrou que tipos diferentes de diálogo interior positivo (tais como instrutivo, motivacional, relaciona-

do ao humor, autoafirmativo) podem melhorar o desempenho. Essas pesquisas foram realizadas, por exemplo, com esquiadores *cross-country* (Rushall, Hall e Rushall, 1988), tenistas iniciantes e habilidosos (Landin e Hebert, 1999; Mamassis e Doganis, 2004; Van Raalte, Brewer, Rivera e Petipas, 1994) e patinadores artísticos (Ming e Martin, 1996). O estudo com os patinadores artísticos impressionou especialmente, uma vez que acompanhamentos por autorrelato um ano após a intervenção indicaram que os participantes continuavam a usar o diálogo interior nos treinos, acreditando que melhorava seu desempenho nas competições.

Além disso, várias pesquisas (Hatzigeorgiadis, Theodorakis e Zourbanos, 2004; Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Goltsios e Theodorakis, 2008; Perkos, Theodorakis e Chroni, 2002) constataram que o diálogo interior instrutivo e motivacional funciona para tarefas, variando em força, precisão, resistência e coordenação motora fina. Isso funciona reduzindo a frequência de pensamentos intervenientes, ao mesmo tempo que aumenta a frequência de pensamentos relacionados à tarefa. Além disso, o diálogo interior instrutivo pode até ajudar o desempenho quando eliminado o conhecimento do *feedback* de desempenho. Em suma, mesmo que os sujeitos jamais tenham recebido qualquer retorno de seus padrões de movimento, sinais do diálogo interior instrutivo foram suficientes para produzir aumentos no desempenho durante a aprendizagem de uma nova habilidade (Cutton e Landin, 2007). Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Bardas e Theodorakis (2013) descobriram que o diálogo interior na forma de sinais com foco externo trazia mais benefícios ao desempenho no estágio inicial de aprendizagem do que o diálogo interior motivacional. Além disso, uma pesquisa de Hamilton, Scott e MacDougall (2007) revelou que o diálogo interior positivo e negativo pode levar a aumento do desempenho. Os autores postularam que a natureza, o conteúdo e a ocorrência do diálogo interior poderiam não ser tão importantes quanto a interpretação dada pela pessoa a esse diálogo interior. Isso destaca a importância das diferenças individuais relativas à eficácia dos diferentes tipos de diálogo interior (Hatzigeorgiadis, Zourbanos e Theodorakis, 2007).

Finalmente, resultados de uma revisão metanalítica de 32 estudos do diálogo interior revelaram que este tinha uma relação consistentemente positiva com melhorias no desempenho (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Galanis e Theodorakis, 2011). Ademais, os resultados apontaram que intervenções de diálogo interior foram mais eficientes para tarefas motoras relativamente finas, na comparação com tarefas motoras grossas, para tarefas novas comparadas a tarefas bem aprendidas, para diálogo interior instrutivo comparado com diálogo interior motivacional e para treinamento, comparado a ausência de treinamento. De modo similar, numa revisão sistemática feita por Tod, Hardy e Oliver (2011), foi encontrada concordância em relação aos efeitos benéficos do diálogo interior positivo, motivacional e instrutivo sobre o desempenho. Os autores constataram ainda que diálogo interior negativo não era necessariamente prejudicial ao desempenho, ainda que apenas uns poucos estudos tenham mostrado tal achado.

Peters e Williams (2006) demonstraram a necessidade de levar em conta a cultura na análise dos efeitos do diálogo interior positivo e negativo no desempenho. De forma específica, os autores compararam o diálogo interior de europeus-americanos e asiáticos orientais e descobriram que estes apresentavam uma proporção bastante maior de diálogo interior negativo *versus* positivo que os europeus-americanos. Ainda que o diálogo interior negativo tivesse relação com desempenho pior para europeus-americanos, estava relacionado a melhor desempenho para asiáticos orientais. Defendeu-se a existência de menos consequências negativas de autocrítica para pessoas com antecedentes culturais coletivistas (com os asiáticos orientais) do que para pessoas com antecedentes culturais individualistas (como os europeus-americanos). Independentemente da situação, isso tem implicações importantes para consultores da psicologia do esporte que trabalham com populações diferentes, e salienta a necessidade de ser sensível a diferenças culturais.

Outro fator situacional que influencia o diálogo interior em atletas é o comportamento do técnico. Zourbanos e colaboradores (2010, 2011) constaram que comportamentos de apoio dos técnicos tinham relação com mais diálogo interior positivo e menos negativo nos atletas. Contudo, comportamentos negativos do técnico (tais como punição, comportamentos autocráticos) tinham relação com mais diálogo interior negativo e menos diálogo interior positivo nos atletas. Logo, os técnicos influenciam não somente como os atletas desempenham, mas ainda como eles pensam. Para concluir, a personalidade parece ter relação com o diálogo interior: pessoas voltadas ao domínio parecem ter diálogo interior mais positivo comparadas a pessoas voltadas ao fracasso (Burton, Gilham e Glenn, 2011).

Num estudo das únicas intervenções de diálogo interior realizadas em campo, Weinberg, Miller e Horn (2012) pesquisaram tipos diferentes de diálogo interior e se as diferenças no desempenho ocorriam quando o diálogo interior era indicado *versus* opcional. Corredores universitários foram colocados em pares na linha de largada da corrida de uma milha (cerca de 1.600 km) e, depois, designados aleatoriamente a uma estratégia de diálogo interior (motivacional, instrutivo ou combinado), praticando essa estratégia por meio do uso de CDs

personalizados. As frases de diálogo interior nos CDs foram ou escolhidas pelo corredor, ou a ele oferecidas. Cada corredor no grupo de escolha selecionou uma dentre doze frases individualizadas (como, por exemplo, "exija mais"), e o corredor correspondente no grupo sem escolhas recebeu as mesmas doze frases. Os resultados mostraram que os grupos de escolha combinados e de escolha motivacionais exibiram os maiores decréscimos de tempo na corrida de uma milha. Todos os grupos de diálogo interior demonstraram aumentos no desempenho. Os técnicos concordaram com o dado de que esses aumentos significativos no desempenho somente ocorreram com uma intervenção assim. Concluindo, o diálogo interior funcionou num contexto de vida real.

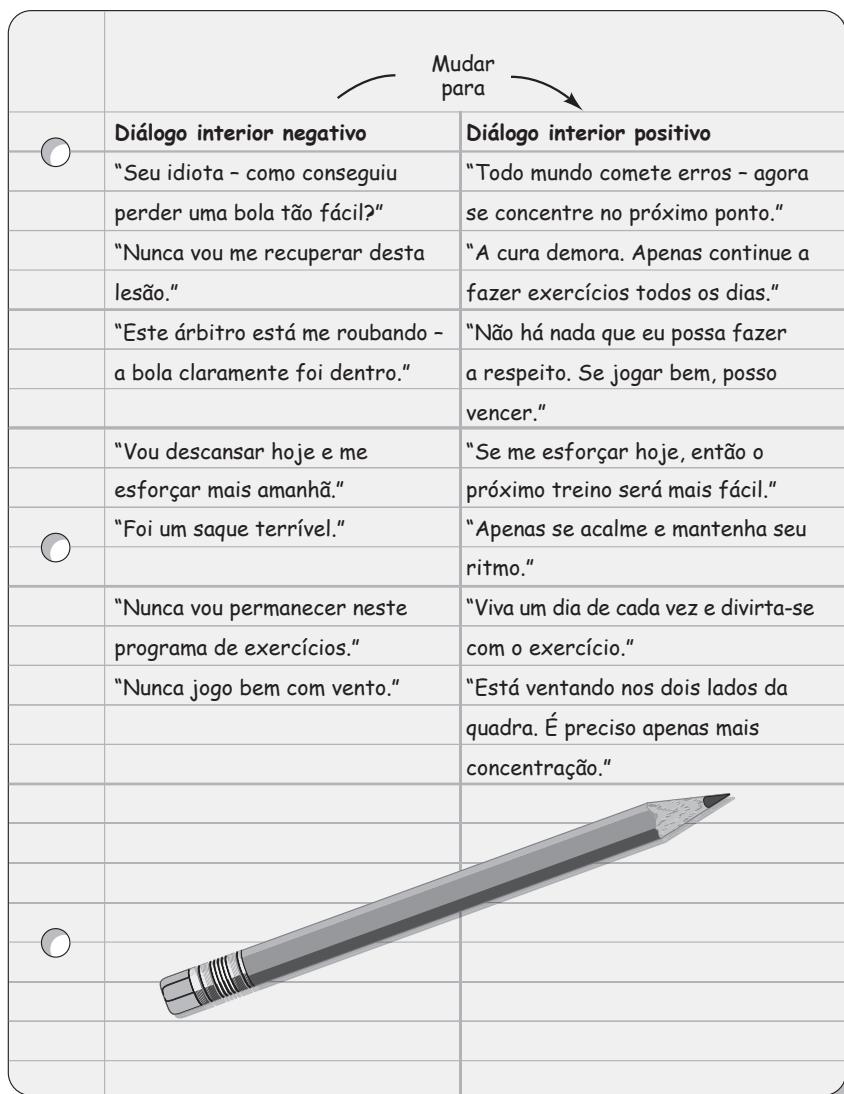
Uma linha de pesquisa interessante, relacionada ao diálogo interior, é conhecida como pensamento contrafactual. Esse tipo de pensamento evolve pensamentos contrários aos resultados reais, tendo sido definidos como "representações mentais de alternativas a ocorrências, aspectos e estados anteriores" (Roese, Sanna e Galinsky, 2005, p. 138). Ocorrem pensamentos contrafactuais com muita frequência (88% dos atletas), comumente provocados após o fechamento dos resultados. Exemplificando, um jogador de futebol poderia dizer, após uma derrota de 1 a 0: "Se eu tivesse corrido mais para receber o passe poderia ter tido oportunidade de um gol". Uma pesquisa (Dray e Uphill, 2009) demonstrou que o pensamento contrafactual costuma ocorrer sobre como as coisas poderiam ter sido melhores em oposição a piores. Além disso, constatou-se que o pensamento contrafactual influencia o afeto, a motivação, a confiança, a tomada de decisões, as atribuições e as reações comportamentais dos atletas. Se esses pensamentos produzem efeitos psicológicos ou comportamentais positivos ou negativos parece depender da interpretação dada a eles pelos atletas. São necessárias mais pesquisas que investiguem as condições específicas sob as quais esses pensamentos contrafactuais estão associados a resultados positivos ou negativos.

Técnicas para aperfeiçoar o diálogo interior

Mikes (1987) sugeriu seis regras para a criação de um diálogo interior para execução de habilidades: (a) mantenha suas expressões curtas e específicas; (b) use a primeira pessoa e o tempo presente; (c) construa expressões positivas; (d) diga suas expressões com significado e atenção; (e) fale gentilmente consigo mesmo; e (f) repita as expressões com frequência. Há várias técnicas ou estratégias que aperfeiçoam o diálogo interior. Duas das mais bem-sucedidas são a interrupção do pensamento e a mudança de diálogo interior negativo para diálogo interior positivo.

Interrupção do pensamento

Uma forma de lidar com pensamentos negativos é interrompê-los antes que prejudiquem o desempenho. **Interrupção do pensamento** consiste em se concentrar por um instante no pensamento indesejado e usar um sinal ou gatilho para pará-lo e limpar sua mente. O gatilho pode ser uma palavra simples, como *pare,* ou um sinal desencadeador, como estalar os dedos ou bater a mão na coxa. O que torna o sinal mais eficaz depende da pessoa.

Inicialmente, é melhor restringir a interrupção do pensamento a situações de treino. Sempre que você começar a ter um pensamento negativo, simplesmente diga "Pare" (ou qualquer sinal que tenha escolhido), em voz alta, e então focalize um sinal relacionado à tarefa. Uma vez dominada essa parte, tente dizer *pare* silenciosamente, a você mesmo. Se determinada situação produzir diálogos interiores negativos (como uma queda em um salto de patinação artística), pode ser recomendável se concentrar naquele aspecto do desempenho para ficar mais concentrado e consciente do problema específico. É difícil abandonar velhos hábitos; portanto, é preciso praticar a interrupção do pensamento continuamente.

VEJA **A Atividade 16.1 (em inglês) será útil à aplicação da habilidade de interrupção do pensamento.**

Troca de diálogo interior negativo para diálogo interior positivo

Seria excelente eliminar todo diálogo interior negativo, mas, na verdade, quase todos temos pensamentos negativos de vez em quando. Quando chegam, uma forma de lidar com eles é transformá-los em diálogo interior positivo, que redireciona o foco de atenção para dar encorajamento e motivação. Primeiro, liste todos os tipos de diálogo interior que prejudicam seu desempenho ou produzam outros comportamentos indesejáveis. O objetivo aqui é identificar as situações que produzem pensamentos negativos e o porquê. Então, tente substituir uma declaração negativa pela positiva. Feito isso, crie um cartaz com diálogo interior negativo em uma coluna e diálogo interior positivo correspondente em outra (veja a Figura 16.4).

Para praticar a troca de diálogo interior negativo para positivo, utilize as mesmas diretrizes empregadas para a interrupção do pensamento. Ou seja, faça-o nos treinos, antes de tentar fazê-lo em competições. Visto que a maioria dos pensamentos negativos ocorre sob estresse, primeiro tente parar o pensamento negativo e então respire fundo. Enquanto expira, relaxe e repita a afirmação positiva. Examinemos agora outras habilida-

Mudar para →

Diálogo interior negativo	Diálogo interior positivo
"Seu idiota – como conseguiu perder uma bola tão fácil?"	"Todo mundo comete erros – agora se concentre no próximo ponto."
"Nunca vou me recuperar desta lesão."	"A cura demora. Apenas continue a fazer exercícios todos os dias."
"Este árbitro está me roubando – a bola claramente foi dentro."	"Não há nada que eu possa fazer a respeito. Se jogar bem, posso vencer."
"Vou descansar hoje e me esforçar mais amanhã."	"Se me esforçar hoje, então o próximo treino será mais fácil."
"Foi um saque terrível."	"Apenas se acalme e mantenha seu ritmo."
"Nunca vou permanecer neste programa de exercícios."	"Viva um dia de cada vez e divirta-se com o exercício."
"Nunca jogo bem com vento."	"Está ventando nos dois lados da quadra. É preciso apenas mais concentração."

FIGURA 16.4 Troca de diálogo interior negativo para positivo.

des associadas com atenção ou concentração – especificamente, como avaliar forças e fraquezas de atenção.

Combinar diálogo interior com o próprio feedback

A maioria dos pesquisadores e profissionais do esporte apenas tenta trocar ou eliminar o diálogo interior negativo. Uma pesquisa, entretanto, constatou que adicionar o próprio *feedback* ao diálogo interior instrutivo é capaz de melhorar a concentração e o desempenho. Latinjak, Torregrosa e Renom (2011) fizeram participantes usar o diálogo interior instrutivo (como, por exemplo, "Dobre os joelhos.") que os participantes desenvolveram para si mesmos. Estes ofereceram-lhes o próprio *feedback*: ao realizarem corretamente e habilidade, apenas disseram a si mesmos *sim, bom* ou *OK,* e ao realizarem a habilidade de forma incorreta, apenas disseram a si mesmos *não* ou *ruim.* O acréscimo desse *autofeedback* melhorou o desempenho bem mais do que simplesmente usar uma palavra sinalizadora específica (isto é, o diálogo interior). Isso pode ajudar os atletas a obterem maior envolvimento no processo de aprendizagem, dar-lhes um *feedback* técnico adequado e solucionar, de modo positivo, problemas quando o técnico não está disponível.

Avaliando habilidades de atenção

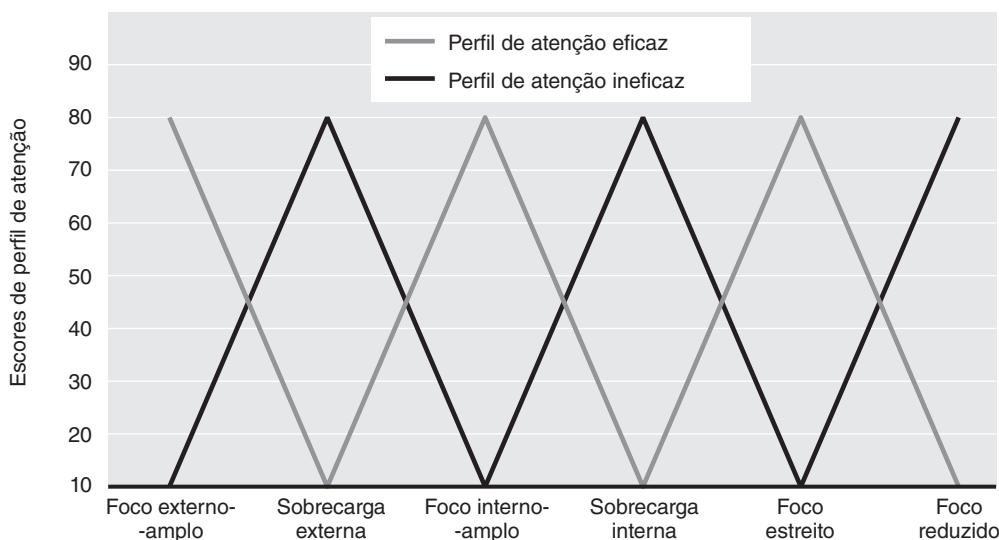
Antes de tentar melhorar a concentração, você deve ser capaz de localizar áreas problemáticas, tais como habilidades de atenção que não foram desenvolvidas. As distinções de Nideffer sobre o foco de atenção, ou seja, externo *versus* interno e amplo *versus* estreito, são úteis nesse sentido. Nideffer afirmou que as pessoas têm estilos de atenção diferentes, que contribuem para diferenças na qualidade do desempenho.

Teste de estilo de atenção e estilo interpessoal

Nideffer (1976b) criou o Teste de Estilo de Atenção e Estilo Interpessoal (TAIS, na sigla em inglês) para medir o estilo de atenção ou disposição de uma pessoa. O TAIS tem 17 subescalas; seis delas medem o estilo de atenção e as outras medem o estilo interpessoal e o controle cognitivo. Observe, na Tabela 16.1, que três das escalas indicam aspectos de focalização real (foco externo-amplo, interno-amplo e estreito) e três avaliam aspectos de focalização ineficiente (sobrecarga externa, sobrecarga interna e foco reduzido).

Estilos de atenção eficazes e ineficazes

As pessoas que se concentram bem (**atentos eficazes**) lidam bem com estímulos simultâneos de fontes externas e internas (ver Figura 16.5). Têm escores altos em focalizações externa-ampla e interna-ampla e conseguem deslocar a atenção de um foco amplo a um foco estreito quando necessário. Os atentos eficazes também apresentam baixos índices nas três medidas de atenção ineficaz mencionada no parágrafo anterior, significando que conseguem dar atenção a muitos estímulos sem se sobrecarregarem com informações. Eles também conseguem estreitar o foco de atenção, quando necessário, sem omitir ou esquecer qualquer informação importante.

PONTO-CHAVE Pessoas com atenção real podem se concentrar em vários estímulos sem ficar sobrecarregadas e diminuir o foco de atenção sem perder informações importantes. Por sua vez, os atentos ineficazes são facilmente confundidos por estímulos múltiplos.

Em contraste, pessoas que não se concentram bem (**atentos ineficazes**) tendem a ficar confusas e sobrecarregadas por muitos estímulos, tanto internos como externos. Quando assumem um foco interno-amplo ou externo-amplo, apresentam problemas para diminuir a amplitude da atenção. Por exemplo, podem ter problemas para bloquear os ruídos da torcida ou o movimento nas arquibancadas. Além disso, o alto escore na escala de foco reduzido indica que, quando assumem um foco estreito, ele é tão estreito que informações importantes ficam de fora. Um jogador de futebol, por exemplo, pode diminuir seu foco de atenção para a bola e deixar de ver um jogador adversário ao seu lado que a rouba! Para que as pessoas com atenção ineficaz tenham melhor desempenho em competições esportivas, devem aprender a mudar a direção de sua atenção quando desejarem e a estreitar e ampliar o foco de atenção conforme a situação exigir.

Teste de estilo de atenção e estilo interpessoal como medida de traço

O Teste de Estilo de Atenção e Estilo Interpessoal (TAIS) de Nideffer é uma medida de traço da forma generalizada de uma pessoa prestar atenção ao ambiente. Ele não leva em conta fatores situacionais. Lembre-se do paradigma interacional do Capítulo 3, um modelo que apresenta uma descrição mais completa do comportamento humano do que a abordagem de traço mais tradicional. Se um técnico de futebol utilizasse o TAIS para medir o estilo de atenção dos jogadores sem levar em

TABELA 16.1 Escalas de atenção do teste de estilo de atenção e estilo interpessoal

Escala	Descrição
Foco externo-amplo	Escores altos indicam uma capacidade de integrar muitos estímulos externos, simultaneamente.
Sobrecarga externa	Escores altos indicam uma tendência a ficar confuso e sobrecarregado com estímulos externos.
Foco interno-amplo	Escores altos indicam uma capacidade de integrar diversas ideias de uma vez.
Foco estreito	Escores altos indicam uma capacidade de estreitar a atenção quando apropriado.
Foco reduzido	Escores altos indicam atenção cronicamente limitada.
Sobrecarga interna	Escores altos indicam uma tendência a ficar sobrecarregado com estímulos internos.

FIGURA 16.5 Perfis de atenção eficazes e ineficazes.

consideração que diferentes posições requerem diferentes tipos de foco de atenção, obteria pouca informação pertinente para melhorar o desempenho.

Se o TAIS tivesse medidas de estilos de atenção específicas de cada esporte, ele seria mais útil, porque as perguntas que avaliam as capacidades de atenção seriam dirigidas às habilidades específicas empregadas em determinado esporte. Medidas de estilo de atenção específicas de um esporte foram desenvolvidas para o tênis (Van Schoyck e Grasha, 1981) e para tiro com pistola (Etzel, 1979). O uso de medidas de foco de atenção específicas de um esporte pode ajudar a identificar determinadas fraquezas de atenção que os atletas e técnicos podem aperfeiçoar. Apesar da utilidade do TAIS para que os profissionais avaliem os estilos de atenção, o teste foi criticado por pesquisadores quanto à sua validade e alguns de seus pressupostos subjacentes. Os pesquisadores argumentam que outras medidas deveriam ser utilizadas para avaliar a capacidade de atenção. A seguir, discutiremos algumas dessas alternativas.

Medidas psicofisiológicas

Embora os profissionais tenham utilizado principalmente questionários como o TAIS para medir estilo de atenção, os pesquisadores também utilizaram avaliações psicofisiológicas para ajudar a medir processos de atenção (Abernethy, Summers e Ford, 1998; Wilson, 2012). Os indicadores psicofisiológicos de atenção que eles utilizam com mais frequência em ambientes esportivos e de exercício são as ondas cerebrais, medidas por um eletrencefalograma (EEG) e as medidas de frequência cardíaca. Imagem por ressonância magnética funcional são empregadas também para que se aprenda mais sobre o funcionamento do cérebro e demandas da atenção (Bishop, 2009). Em geral, as medidas fisiológicas de atenção foram administradas com mais frequência a atletas com habilidades "fechadas" (isto é, habilidades com ritmo próprio, repetitivas e realizadas em um ambiente relativamente inalterável), como golfe, boliche, tiro de pistola e arco e flecha.

Medidas de eletrencefalograma

Nos estudos que utilizaram EEG, padrões de atividade cerebral de atiradores de pistola e rifle e de arqueiros foram avaliados antes do tiro ou do lançamento. Uma conclusão consistente é que a precisão do tiro tende a estar associada com frequências alfa (geralmente associadas a vigilância relaxada) no hemisfério cerebral esquerdo. Em particular, há um aumento da atividade alfa no hemisfério esquerdo nos poucos segundos antes de liberar o arco ou apertar o gatilho. Esse aumento na atividade alfa sugere que atiradores de elite alcançam tamanho controle de seu processo de atenção que podem reduzir voluntariamente a atividade cognitiva no hemisfério esquerdo. Isso, por sua vez, pode resultar em diminuição de distrações cognitivas irrelevantes à tarefa que, de outro modo, poderiam prejudicar o desempenho (Summers e Ford, 1995).

Medidas neurológicas

Uma abordagem neurológica ao estudo da atenção é o uso da frequência cardíaca. Originou-se de um trabalho, na década de 1960, quando Lacey (1967) explicou que a desaceleração da frequência cardíaca durante o período preparatório para o tiro era causada pelo atirador que

dirigia a atenção externamente naquele momento – focalizando-se não apenas no alvo visual, mas também na melhor maneira de estabilizar e alinhar a arma. Essas observações foram apoiadas por pesquisa mais recente (ver Hatfield e Hillman, 2001, para uma revisão), que indica que a desaceleração cardíaca tende a ocorrer imediatamente antes da atuação entre atletas de elite em atividades com ritmo próprio (tais como arco e flecha, tiro de pistola, tiro de rifle). Esses resultados podem ser explicados por atiradores que focalizam a atenção em sinais externos que os apronta para responder.

Uma segunda área neurológica para avaliar a atenção é a medida da tecnologia de onda cerebral, incluindo técnicas de EEG. Uma pesquisa sugere que imediatamente antes de arqueiros e atiradores de pistola experientes executarem seus tiros, seus registros EEG tendem a exibir uma mudança clara de ativação do hemisfério esquerdo para ativação do hemisfério direito. Parece que o controle executivo está sendo transferido do hemisfério esquerdo, baseado no verbal, para o hemisfério direito, que é visual-espacial. Processos verbais, como o diálogo interior (que pode atrapalhar o desempenho especializado), são dramaticamente reduzidos, para que o hemisfério direito possa deixar o atleta atuar no "piloto automático".

Até agora discutimos alguns antecedentes e achados relativos a processos de atenção. Na próxima seção, sugerimos métodos específicos para melhorar o foco de atenção e alternar entre tipos de atenção.

Melhorando a concentração

Conseguir manter um foco em sinais ambientais relevantes é fundamental para o desempenho eficaz. Ao descrever formas de melhorar a concentração, estudaremos primeiro o que pode ser feito no campo de jogo e, depois, daremos sugestões de exercícios que os atletas podem praticar em outras ocasiões e lugares. Note, entretanto, que neste capítulo não discutiremos certas coisas importantes que os atletas podem fazer para aumentar a concentração, porque outros capítulos se ocupam detalhadamente disso. Por exemplo, usar mentalização (Capítulo 13), controlar os níveis de ativação (Capítulo 12) e estabelecer metas de desempenho e processo (Capítulo 15) demonstraram ser formas eficazes de melhorar a concentração.

Técnicas no local

Atletas de competição podem usar uma das seis técnicas que seguem para melhorar a concentração no campo. Observe que técnicas diferentes funcionam melhor para atletas diferentes (MacPherson, Collins e Morriss, 2008).

Use simulações nos treinos

Qualquer um que tenha praticado um esporte competitivo entende que o ambiente de competição inclui inúmeros fatores que não estão presentes no mesmo grau no ambiente de treinamento. Fatores ambientais como torcida ruidosa e hostil, presença de árbitros e comportamento do adversário sem dúvida tornam o ambiente competitivo muito diferente do ambiente de treino. Além disso, é provável que fatores psicológicos, como a ansiedade da competição, a motivação e a confiança variem entre o treino e a competição. Todos esses fatores representam distrações potenciais para os atletas e podem prejudicar o desempenho.

Você pode se preparar para lidar com as distrações e as condições ambientais treinando sistematicamente na mesma situação (Schmid, Peper e Wilson, 2001). Por exemplo, Glencross (1993) preparou a seleção australiana feminina de hóquei de campo para os Jogos Olímpicos de Barcelona reproduzindo as possíveis condições da competição, incluindo condições climáticas, regras da competição, regras do juiz, tendências da plateia, horários da competição, estilos de jogo dos adversários, alojamento e refeições, condições de transporte e exposição à mídia. Esse tipo de treino é conhecido como **treinamento simulado**, porque os técnicos estão tentando simular o ambiente competitivo real.

Ao trabalhar com atletas olímpicos canadenses (Orlick e Partington, 1988) e com atletas olímpicos norte-americanos (Habert e McCann, 2012), constatou-se que esses atletas bem-sucedidos enfatizavam a importância do treinamento simulado como parte de sua preparação: "Os melhores atletas faziam uso extensivo de treinamento simulado. Encaravam corridas, rotinas, jogadas, tumultos nos treinos como se estivessem na competição, frequentemente vestindo o que vestiriam e o preparando-se como se preparariam" (Orlick e Partington, 1988, p. 114).

Atletas de elite também relataram o uso da simulação para o preparo mental. Por exemplo, o lançador de dardo britânico Steve Backley declarou que, às vezes, estruturava seu treinamento de forma a colocar-se sob o mesmo tipo de pressão que esperava encontrar nas eliminatórias de uma competição importante. "Eu efetuava três lançamentos para conseguir de 75 a 76 metros; então, eu marcava a distância e realmente me empenhava no processo de tentar simular a pressão" (Jones e Hardy, 1990, p. 270). De maneira semelhante, a ex-campeã mundial de salto em cama elástica Sue Challis simulava as condições durante o treinamento da seguinte maneira: "Na verdade, faço as rotinas no treino e imagino que tenho apenas uma chance...Costumo ficar bastante perturbada se não faço direito; mas, se faço bem, isso realmente aumenta minha confiança" (Jones e Hardy, 1990, p. 271).

Use palavras sugestivas

Palavras sugestivas são usadas para ativar uma determinada resposta e são, na realidade, uma forma de diálogo interior. Podem ser instrutivas (como "Continue", "Ombros para trás", "Alongue", "Olhe a bola"), motivadoras ou emocionais (como "Força", "Vai", "Relaxe", "Fique firme", "Aguente"). O segredo é ter palavras sugestivas simples e deixá-las ativar de forma automática a resposta desejada. Por exemplo, ao realizar uma rotina de solo, uma ginasta pode usar a palavra sugestiva *avante* para ter certeza de avançar em determinado ponto durante a atuação. Da mesma maneira, um velocista poderia dizer "Explode" para garantir uma boa largada. Pareceria importante usar essas palavras sugestivas no treino, para que se tornem familiares e bem aprendidas antes de serem usadas em competições. Entretanto, uma pesquisa (Miller e Donohue, 2003) indica que fornecer aos corredores enunciados motivadores e voltados à técnica (escolhidas pelos corredores) em fones de ouvido imediatamente antes da competição (mesmo sem treino) funcionou para melhorar o desempenho na corrida. Talvez o treino tivesse tornado esses enunciados mais funcionais ou talvez o mero fato de proporcionar aos corredores a escolha das declarações melhorasse sua motivação e prazer.

PONTO-CHAVE Palavras sugestivas devem ser instrutivas ou motivadoras para facilitar a concentração na tarefa em questão.

As palavras sugestivas são particularmente úteis quando você está tentando variar ou mudar um padrão de movimento – quer seja o *swing* no golfe, a postura de rebatida, a rotina de dança aeróbica ou o movimento de saque. Na sala de treino, os atletas podem usar palavras sugestivas, com *relaxe* ou *calma,* ao alongar músculos e articulações lesionados. Além disso, sinais de atenção também são úteis para tentar interromper um mau hábito. Por exemplo, se uma corredora de milha tende a se contrair na última volta da corrida e sua passada fica mais curta, prejudicando seu ritmo, uma sugestão como *suave*, *alongue* ou *relaxe* poderia ajudá-la a se manter centrada em relaxar e alongar a passada.

Use julgamento não depreciativo

Um dos maiores obstáculos que os atletas enfrentam para manter a concentração é a tendência a avaliar o desempenho e classificá-lo como bom ou ruim. Esses julgamentos tendem a provocar reações pessoais, com envolvimento do ego. O processo de avaliar e julgar o que você faz no campo, na quadra ou na aula de exercícios costuma prejudicar o desempenho. Depois de começar a criticar um aspecto de seu desempenho ou comportamento, é comum que você passe a generalizar. Por exemplo, um jogador de futebol que perde algumas oportunidades de marcar um gol poderia pensar: "Sempre perco as bolas fáceis", "Sou simplesmente um fracasso" ou "Simplesmente não consigo acertar um chute quando preciso". Tais pensamentos e julgamentos o fazem perder a fluidez, o senso de oportunidade e o ritmo. Seu cérebro começa a oprimir o corpo, causando tensão muscular e esforço excessivos, lapsos de concentração e tomada de decisão prejudicada. Suponha que alguém, em uma aula de exercícios, esqueça alguns movimentos e pense: "Simplesmente não tenho o que é preciso para continuar no programa". Esse tipo de pensamento destrói sua motivação a aderir a um programa de exercícios (leia mais sobre isto no Capítulo 18).

Em vez de julgar o valor de um desempenho e classificá-lo como bom ou ruim, aprenda a examinar suas ações sem julgamento. Por exemplo, um arremessador de beisebol percebe que não está com um bom controle sobre os lançamentos hoje – permitiu cinco rebatidas nas três primeiras entradas. Essa observação pode levá-lo a generalizar que é um mau arremessador e que não tem controle sobre seus arremessos. Esse pensamento pode levar à raiva, à frustração e ao desânimo. Em vez disso, esse arremessador pode avaliar como está lançando e, simplesmente, reparar que a maioria de seus arremessos fora da zona de *strike* foram altos. Isso lhe mostraria, por exemplo, que não está realizando o movimento certo até o fim. Em resposta, poderia se concentrar em fazer um bom movimento para impedir que a bola se eleve além do necessário. Isso se traduziria em melhor desempenho e em uma experiência mais agradável.

Recentemente, uma forma de pensamento sem julgamento, conhecido como conscientização plena (*mindfulness*) ficou popular no treino de foco da atenção. Kabat-Zinn (2005) define a conscientização plena como "uma percepção benevolente, de momento a momento, sem julgamento, de si mesmo e do mundo" (p. 24). Basicamente, ao invés de tentar eliminar os pensamentos negativos, a conscientização plena envolve aceitar os pensamentos e ter o foco no momento presente (Moran, 2012). Estudos recentes constataram que atletas que recebem treino de conscientização plena passaram pela experiência de fluidez (ver o Capítulo 6) muito mais frequentemente que os que não receberam treinamento (Aherne, Moran e Lonsdale, 2011), e que a conscientização plena pode levar a uma melhora no foco de atenção (Kee, Chatzisarantis, Chow e Chen, 2012).

Estabeleça rotinas

As rotinas podem ajudar a concentração e ser extremamente úteis na preparação mental para uma atuação

iminente. A definição geralmente aceita de rotinas pré-desempenho foi apresentada por Moran (1996), que definiu esse tipo de rotina como "uma sequência de pensamentos e atos relevantes à tarefa em que se envolve um atleta de forma sistemática antes do desempenho de uma habilidade esportiva específica" (p. 177). Uma pesquisa investigando rotinas de nadadores olímpicos descobriu que elas estavam divididas em duas partes: o plano em si e a atuação do plano, no contexto do desempenho (Grant e Schemp, 2013). Os pesquisadores defenderam que as rotinas pré-desempenho funcionam ao ajudarem os atletas a transferirem sua atenção de pensamentos irrelevantes à tarefa para pensamentos importantes para a tarefa. As rotinas aumentam a probabilidade de que o indivíduo não se distraia interna ou externamente antes do desempenho e durante o desempenho e, com frequência, permitem que o desempenho permaneça automático, sem a interferência de percepção consciente.

A eficácia das rotinas tem apoio substancial (ver Cotterill, Sanders e Collins [2010] sobre o golfe; Feltz e Landers [1983] sobre ensaio mental; Gould, Eklund e Jackson [1992c] sobre luta greco-romana; Hill e Borden [1993] sobre boliche; Mack [2001] sobre basquetebol; Mesagno, Marchant e Morris [2008] sobre redução da paralisação e Moore e Stevenson [1994] sobre o tênis). Embora o foco nas rotinas ocorra pouco antes do início da atuação ou entre atuações, elas deveriam ser usadas sistematicamente durante os treinos a fim de serem aprendidas e poderem ser transferidas do treino para a competição (Schack, Whitmarsh, Pike e Redden, 2005). Finalmente, uma pesquisa de Cotterill, Sanders e Collins (2010) constatou que a personalidade, os recursos de enfrentamento e as demandas situacionais de cada atleta têm de ser levados em conta quando da elaboração de rotinas pré-desempenho. Esse método reconheceria a individualidade de quem atua, evitando uma forma de pensar do tipo "um único modelo serve a todos".

PONTO-CHAVE As rotinas podem ser usadas antes de um evento ou durante o mesmo para focalizar a atenção, reduzir a ansiedade, eliminar distrações e aumentar a confiança.

A mente muitas vezes começa a vagar durante as interrupções na ação. Esses momentos são ideais para rotinas. Por exemplo, durante as mudanças de lado, uma tenista pode sentar, respirar fundo e imaginar o que quer fazer no próximo *game*. Então, ela poderia repetir duas ou três palavras sugestivas que ajudem a focalizar a atenção antes de retornar à quadra. As rotinas podem ajudar a estruturar o tempo antes da atuação e entre atuações, de modo que o atleta possa estar mentalmente concentrado ao chegar a hora de atuar.

Atletas têm rotinas que variam de curtas e simples a longas e complexas. Entretanto, uma pesquisa revelou que, em geral, quanto mais curto o tempo da rotina (independentemente do número de comportamentos na rotina), mais bem-sucedida será a atuação (Farrow e Kemp, 2003). Algumas rotinas chegam às raias da superstição, como vestir um par de meias da sorte, amarrar os cadarços de determinada maneira ou caminhar para o local do arremessador sem pisar nas linhas do campo. A rotina precisa ser confortável para o indivíduo e ajudar a aguçar o foco à medida que a hora da atuação se aproxima. Valentzas, Heinen e Schack (2011) descobriram que uma boa maneira de integrar rotinas ao desempenho é levar os atletas a imaginarem a rotina de forma consistente. Especificamente, ao usarem a rotina para o desempenho do saque do vôlei, os atletas do grupo de mentalização tiveram desempenho muito melhor que o dos demais grupos.

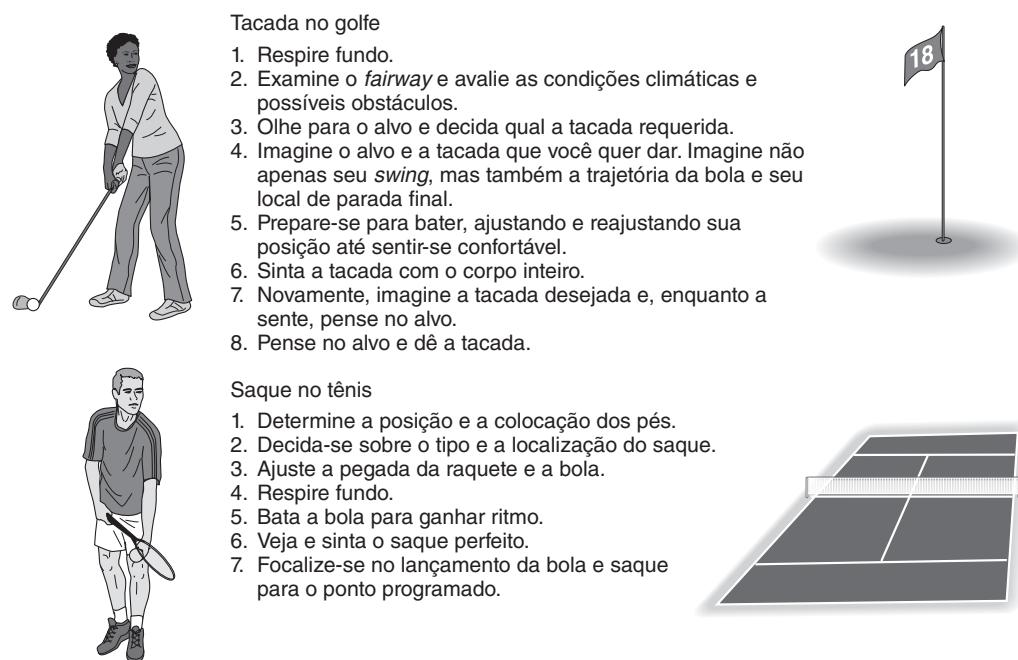
As rotinas pré-atuação estruturam os processos de pensamento e os estados emocionais do atleta, mantendo o foco de atenção no presente e nos sinais relacio-

Um método com cinco etapas para desenvolver rotinas pré-desempenho

Cotterill (2011) abordou um método com cinco passos para o desenvolvimento de rotinas eficazes pré-competição. Esse método inclui os seguintes elementos:

- *Filmagem do desempenho.* Para determinar a atual rotina de um jogador, suas rotinas de treino e competição são filmadas.
- *Esclarecimento do significado do comportamento.* O jogador assiste aos vídeos e determina sua maneira de perceber as rotinas.
- *Desenvolvimento de foco e função para cada componente comportamental*. O jogador executa os comportamentos pré-desempenho existentes e depois conversa com o consultor sobre o significado e a função de cada comportamento particular.
- *Construção e concordância quanto a rotinas.* O consultor de psicologia do esporte investiga o que o jogador quer atingir no período preparatório (p.ex., relaxamento, atenção concentrada, envolvimento em mentalização). Em seguida, é negociada uma palavra desencadeadora importante (p.ex., *relaxe* ou *concentre-se*), que se encaixe no sentido e tempo associados ao comportamento.
- *Treinamento.* Desenvolvidas as rotinas comportamentais e mentais, elas são integradas aos treinos regulares. Inicialmente, esse processo inclui um método de pensar em voz alta, em que o jogador vocaliza os pensamentos desenvolvidos para acompanhamento dos comportamentos pré-desempenho específicos. O jogador treina assim até que o elemento desencadeador esteja completamente integrado à rotina e que pronunciá-lo em voz alta não é mais necessário.

nados à tarefa. Embora pesquisas mais empíricas sejam necessárias, Cotterill (2010) observa que as rotinas supostamente reduzem o efeito das distrações, concentram a atenção em sinais relevantes, agem como elemento desencadeador de padrões de movimento exitosos, melhoram a lembrança de estados psicológicos e fisiológicos, ajudam os atletas a atingir consistência comportamental e temporal e melhoram o desempenho sob pressão. (Ver a Figura 16.6, que traz exemplos de rotinas pré-desempenho para o tênis e o golfe.) Vários modelos ou métodos de criação de rotinas pré-desempenho foram criados, inclusive o modelo de cinco passos de Singer (2002), de quatro pontos de Murphy (1995) e o de aprendizagem de novas habilidades de Singer (2000).

Desenvolva planos de competição

Entrevistas detalhadas com atletas de elite de vários esportes indicam claramente a importância do estabelecimento de planos pré-competição e competição para ajudá-los a manter o foco de atenção (Gould, Eklund, e Jackson, 1992a; Greenleaf, Gould e Dieffenbach, 2001; Orlick e Partington, 1988). Esses planos ajudam os atletas não apenas a se prepararem para os eventos, mas também a se prepararem para o que fazer em circunstâncias diferentes. Na maior parte dos casos, os atletas criam esses planos de ação detalhados para facilitar o foco de atenção no processo de desempenho (em oposição a fatores sobre os quais não têm controle direto, tais como outros competidores e o resultado final). As observações a seguir feitas por um canoísta olímpico ressaltam a ênfase em um plano detalhado:

> **Meu foco estava muito concentrado durante toda a prova. Temos um plano de largada, e me concentro nele apenas nas primeiras remadas... Então, concentro-me na porção seguinte da prova... Está chegando ao fim, [e] temos que realmente dar tudo. Quase a cada três segundos, um pouco antes do final, eu tinha que dizer "relaxe" e deixar meus ombros e cabeça relaxarem. Pensava em colocar toda a força; dessa forma, sentia a tensão crescendo novamente. Então, pensava em relaxar outra vez; depois, na força; e, em seguida, em relaxar. (Orlick e Partington, 1988, p. 116)**

Uma forma de desenvolver planos de competição é usar uma abordagem "e se", de modo que os atletas possam preparar um plano para diferentes cenários que podem ser prováveis ou improváveis, embora possíveis. Por exemplo, o time de *netball* australiano preparou-se para uma importante partida contra o time jamaicano (na quadra deles) planejando o que fazer no caso de as luzes do estádio se apagarem. Surpreendentemente, essa situação "e se" realmente ocorreu, mas os australianos lidaram com ela muito bem, em parte devido a sua extensiva preparação para aquela exata situação.

Inerente aos planos de competição está um foco nas metas de processo. Em outras palavras, os planos enfatizam o que está sob controle do atleta e não o resulta-

Tacada no golfe

1. Respire fundo.
2. Examine o *fairway* e avalie as condições climáticas e possíveis obstáculos.
3. Olhe para o alvo e decida qual a tacada requerida.
4. Imagine o alvo e a tacada que você quer dar. Imagine não apenas seu *swing*, mas também a trajetória da bola e seu local de parada final.
5. Prepare-se para bater, ajustando e reajustando sua posição até sentir-se confortável.
6. Sinta a tacada com o corpo inteiro.
7. Novamente, imagine a tacada desejada e, enquanto a sente, pense no alvo.
8. Pense no alvo e dê a tacada.

Saque no tênis

1. Determine a posição e a colocação dos pés.
2. Decida-se sobre o tipo e a localização do saque.
3. Ajuste a pegada da raquete e a bola.
4. Respire fundo.
5. Bata a bola para ganhar ritmo.
6. Veja e sinta o saque perfeito.
7. Focalize-se no lançamento da bola e saque para o ponto programado.

FIGURA 16.6 Exemplos de rotinas pré-desempenho específicas de cada esporte.

do da competição. Por exemplo, as metas de processo do canoísta eram manter os músculos dos ombros e do pescoço relaxados e concentrar-se nas remadas. Um jogador de futebol pode se concentrar no posicionamento e no trabalho dos pés, e uma jogadora de voleibol, na posição dos braços ao cortar a bola. De qualquer maneira, planos detalhados e específicos podem ajudar o atleta a se concentrar e manter a atenção durante toda a competição.

Aprenda bem as habilidades

Para um desempenho de alto nível, os atletas relatam que a aprendizagem excessiva das habilidades envolvidas ajuda na concentração na situação competitiva (Hardy et al., 1996). A aprendizagem em excesso ajuda a automatizar o desempenho de uma habilidade. Isso, por sua vez, libera a atenção do indivíduo à concentração em outros aspectos do ambiente do desempenho. Uma pesquisa também mostra que aprender em detalhes e em excesso facilita o desempenho concomitante de mais de uma tarefa, possibilitando aos atletas o estabelecimento de processos automáticos de atenção. Por exemplo, um armador no basquete não precisa manter atenção demasiada no quique da bola assim que isso fica automático; ele pode então se concentrar no movimento e na posição dos demais jogadores na quadra, o que lhe possibilita o passe mais eficiente.

Exercícios para melhorar a concentração

Além das oito técnicas que apresentamos para aumentar a concentração no campo, há exercícios que as pessoas podem fazer para aumentar as habilidades de concentração. Esses exercícios podem ser adaptados a qualquer esporte.

Exercício 1: Aprender a mudar a atenção

Este exercício pode ser praticado em sua totalidade ou dividido em exercícios separados (Gauron, 1984). Antes de iniciá-lo, sente-se ou se recoste em uma posição confortável e respire profundamente, algumas vezes, com o diafragma.

1. Preste atenção ao que ouve. Capte cada som separadamente e classifique-o – são vozes, passos, rádio? Em seguida, escute todos os sons ao seu redor sem tentar classificá-los ou rotulá-los. Simplesmente descarte seus pensamentos e escute a mistura de sons como se estivesse ouvindo música.
2. Agora tome consciência das sensações corporais, tais como a sensação da cadeira, da cama ou do chão em que está apoiado. Mentalmente, classifique cada sensação à medida que a percebe. Antes de passar para outra sensação, deixe cada uma delas prolongar-se por um momento, enquanto a examina atentamente, considerando sua qualidade e origem.
3. Volte a atenção para seus pensamentos e emoções. Deixe cada emoção ou pensamento simplesmente surgir; não tente pensar especificamente em algo. Permaneça relaxado e tranquilo, não importa o que você esteja pensando ou sentindo. Agora tente experimentar cada um de seus sentimentos e pensamentos, um de cada vez. Finalmente, veja se pode apenas se desfazer de todos esses pensamentos e emoções e relaxar.

Exercício 2: "Estacionando" pensamentos

Este exercício visa eliminar efetivamente pensamentos negativos, intrusos, "estacionando-os" em lugar seguro e sem distrações até depois da atuação. O estacionamento costuma se dar por meio de alguma forma de orientação de diálogo interior ou mentalização. Após identificar os pensamentos indesejados em suas mentes, os atletas são instruídos a escrevê-los num papel e a colocá-los em outro lugar (esse é o componente de estacionamento). Após a atuação, o atleta pode voltar e tratar do problema "tirando-o do estacionamento".

Exercício 3: Aprendendo a manter o foco

Encontre um lugar silencioso sem distrações. Escolha um objeto como foco (pode ser algo relacionado ao esporte que pratica, tal como um disco de hóquei, uma bola de futebol, de beisebol ou de voleibol). Segure o objeto nas mãos. Sinta-o bem, sua textura, cor e quaisquer outras características peculiares. Agora, largue o objeto e focalize a atenção nele, examinando-o detalhadamente. Se seu pensamento vagar, leve a atenção de volta ao objeto. Registre por quanto tempo você consegue manter o foco sobre ele. Não é fácil permanecer focado em um objeto. Ao conseguir manter o foco por, pelo menos, cinco minutos, comece a treinar com distrações presentes. Registre por quando tempo é capaz de manter a atenção sob essas condições.

Exercício 4: Busca de sinais relevantes

O exercício da grade é usado extensivamente na Europa Oriental como instrumento de avaliação pré-competição. Ele pode lhe dar uma ideia do que significa estar totalmente focado. O exercício utiliza uma cartela com números de dois dígitos, que variam de 00 a 99 (ver Figura 16.7). O objetivo é esquadrinhar a grade e, dentro de determinado período (geralmente 1 ou 2 minutos), fazer um traço sobre o máximo possível de números se-

quenciais (00, 01, 02, 03, etc.). A mesma grade pode ser usada várias vezes, apenas começando com um número mais alto (como 33, 41, 51) do que antes. Você pode criar grades, usando qualquer combinação de números. Segundo relatos, as pessoas que se concentram intensamente, esquadrinham e armazenam sinais relevantes conseguem se classificar em números mais altos, como na dezena dos 20 e 30 (em termos de quantidade de números que encontram em um minuto).

Esse exercício ajuda-o a aprender a fixar a atenção e a explorar o ambiente em busca de sinais relevantes (o que tem importância especial em esportes de movimentos rápidos, como basquetebol, hóquei e futebol), e você pode modificá-lo para diferentes situações. Por exemplo, pode-se esquadrinhar a grade em meio a diferentes tipos de distrações, como pessoas falando ou música alta. À medida que sua concentração melhorar, você será mais capaz de bloquear essas distrações e se concentrar exclusivamente na tarefa. E não é isso que a maior parte dos atletas quer realizar em termos de concentração – completa absorção e eliminação de todas as distrações?

Desenvolvimentos futuros no treinamento da concentração

Karageorghis e Terry (2011) prepararam uma breve lista de tecnologias de ponta que pretendem melhorar as habilidades de concentração dos atletas. Elas incluem:

- *Rastreadores dos olhos:* rastreiam os movimentos oculares em resposta a uma variedade de cenários esportivos, como passe de um atacante, saques do tênis e cobranças de pênalti no futebol. Rastrear (acompanhar) o foco visual dos atletas ajuda a treiná-los na concentração em sinais relevantes.
- *Realidade virtual:* num ambiente virtual, os atletas são colocados numa situação com exatamente o mesmo visual, ruído e sensação do evento real. Isso lhes permite treinar na situação exata em que competirão.
- *Equipamento para treinar os olhos:* há empresas fabricando equipamento esportivo que torna a tarefa dos atletas mais desafiadora. Exemplificando, uma bola de basquete não exatamente redonda tocaria o solo de maneira desigual, dificultando o drible. Isso exigiria do atleta uma atenção maior nas habilidades de drible de bola.
- *Jogos em vídeo:* há empresas que criam jogos tridimensionais para simularem algumas exigências de atenção e percepção das habilidades necessárias a diferentes esportes. Isso pode ajudar a melhorar tempos de reação e coordenação olhos-mãos, fundamentais ao êxito em muitos esportes.
- *Programas de treino dos olhos e concentração:* treinam atletas no reconhecimento de sinais relevantes antecipados, para que melhorem os tempos de antecipação em situações diversas (como cobranças de pênalti do futebol).

32	42	39	34	99	19	84	44	03	77
37	97	92	18	90	53	04	72	51	65
95	40	33	86	45	81	67	13	59	58
69	78	57	68	87	05	79	15	28	36
09	26	62	89	91	47	52	61	64	29
00	60	75	02	22	08	74	17	16	12
76	25	48	71	70	83	06	49	41	07
10	31	98	96	11	63	56	66	50	24
20	01	54	46	82	14	38	23	73	94
43	88	85	30	21	27	80	93	35	55

FIGURA 16.7 Exercício de concentração na grade.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Defina concentração e explique sua relação com desempenho.**
   A concentração em ambientes esportivos e de exercício geralmente envolve um foco nos sinais relevantes do ambiente, com a manutenção do foco durante todo o tempo, consciência da variabilidade da situação e mudança do foco quando necessário. Atletas que descrevem seus melhores desempenhos inevitavelmente mencionam que estão completamente absorvidos no presente, focalizados na tarefa em questão e realmente conscientes dos próprios corpos e do ambiente externo. Pesquisas também demonstraram que um componente importante do desempenho ideal é a capacidade do atleta de focalizar a atenção e ficar totalmente absorvido no jogo. Atletas experientes usam vários sinais de atenção, captam-nos de maneira mais rápida do que os principiantes, para ajudá-los a realizar suas habilidades mais rápida e efetivamente.
2. **Explique as principais teorias sobre os efeitos da concentração.**
   As três principais abordagens ao estudo de processos de atenção são as teorias de canal único (capacidade fixa), as teorias de alocação variável (flexível) e as teorias de depósitos de múltiplos recursos. Atualmente é sugerida a abordagem de depósitos de recursos múltiplos, que considera a atenção uma série de depósitos de recursos ou multiprocessadores, cada um com suas próprias capacidades singulares e relações entre recurso-realizador.
3. **Identifique diferentes tipos de foco de atenção.**
   Nideffer identificou quatro tipos de foco de atenção: externo-amplo, externo-estreito, interno-amplo e interno-estreito. Diferentes esportes ou tarefas esportivas requerem esses tipos diferentes de atenção para um desempenho efetivo.
4. **Descreva alguns problemas de atenção.**
   Problemas de atenção podem ser classificadas como provenientes de distrações internas ou externas. As distrações internas incluem pensar em eventos passados ou futuros, amarelar sob pressão, sentir fadiga, ter falta de motivação e analisar de maneira excessiva a mecânica corporal. As distrações externas incluem fatores visuais, como a torcida, e fatores auditivos, como o ruído da torcida, bem como as provocações de jogo do adversário.
5. **Explique como funciona o diálogo interior.**
   O diálogo interior assume muitas formas, mas pode ser classificado simplesmente como motivador, instrutivo e negativo. O motivador e o instrutivo normalmente são recursos que podem aumentar a autoestima, a motivação e o foco de atenção. Foi demonstrado que esses tipos de diálogo interior aumentam o desempenho, embora o tipo de diálogo interior precise ser combinado com o tipo de tarefa para um benefício máximo. O diálogo interior negativo é crítico e autodepreciativo e tende a produzir ansiedade, o que prejudica a concentração.
6. **Explique como avaliar a capacidade de atenção.**
   O estilo de atenção pode ser medido pelo Teste de Estilo de Atenção e Estilo Interpessoal, e os pontos fortes e fracos podem ser avaliados para que sejam criados programas para aperfeiçoar o foco do indivíduo. Os processos de atenção também podem ser medidos por atividades de ondas cerebrais e frequência cardíaca.
7. **Discuta como melhorar o foco de atenção.**
   Praticar técnicas e exercícios simples, tanto dentro quanto fora da quadra ou do campo, ajuda a melhorar as habilidades de concentração. Essas técnicas incluem atividades como usar simulações, empregar palavras sugestivas, não usar pensamento crítico, automonitorar-se, elaborar planos de competição e estabelecer rotinas.

TERMOS-CHAVE

atenção
concentração
atenção seletiva
foco de atenção
consciência da situação
estratégia de atenção associativa
estratégia de atenção dissociativa
abordagem de processamento da informação
capacidade de atenção
atenção vigilante
foco de atenção amplo
foco de atenção estreito
foco de atenção externo
foco de atenção interno
distração interna
amarelar
distrações externas
distrações visuais
distrações auditivas
diálogo interior
interrupção do pensamento
atentos eficazes
atentos ineficazes
treinamento simulado
palavras sugestivas

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Como William James definiu originalmente concentração, há mais de 100 anos? Como sua definição evoluiu desde então? Por que a capacidade de se concentrar em sinais relevantes no ambiente e de manter o foco é fundamental para a definição de um foco de atenção durante as competições?
2. Quando esse tipo de foco é inadequado? Qual é o efeito do desenvolvimento de habilidades físicas e psicológicas num foco de atenção apropriado, durante as competições?
3. O TAIS de Nideffer é uma medida de traço da forma generalizada de uma pessoa prestar atenção ao ambiente. Quais são as limitações inerentes a uma medida de traço das percepções de um atleta? O que pode ser feito para melhorar o TAIS como instrumento de avaliação? Que passos você tomaria ao elaborar um treinamento esportivo, usando técnicas para melhorar a concentração? Explique por que cada técnica provavelmente levaria os participantes a se concentrarem nos estímulos importantes.
4. Aborde por que as rotinas funcionam como preparação para o desempenho (isto é, funções diferentes das rotinas) e qual a melhor hora de realizar uma rotina.
5. Descreva os diferentes tipos e usos do diálogo interior. Dê um exemplo prático de interrupção de pensamento para melhorar o desempenho.
6. Descreva resumidamente as três principais teorias da atenção. Que abordagem é mais atual?
7. Aborde como a cultura, a personalidade e os comportamentos do técnico podem ser importantes ao explicar os efeitos do diálogo interior.
8. Discuta três novas tecnologias capazes de ajudar a melhorar o foco de atenção.
9. Discuta três estratégias para reduzir os efeitos de amarelar em uma competição.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você é convidado a escrever um artigo sobre "amarelar" para um periódico especializado em seu esporte. Os editores querem que você defina o que "amarelar" é (e não é), quando ocorre, por que ocorre e como você poderia ajudar o atleta e evitar este problema. Escreva o artigo.
2. Você está treinando um time de ensino médio (escolha seu esporte), e o time tem o hábito de perder a concentração em momentos cruciais durante a competição. Você quer trabalhar com os atletas o aumento de suas habilidades de concentração e da manutenção da atenção focalizada durante toda a competição. Descreva os treinos, os exercícios e as estratégias que usaria com o time para ajudar seus membros a desenvolver habilidades de concentração.

PARTE VI

Melhorando a saúde e o bem-estar

Que papel a psicologia desempenha na busca por melhor saúde e condicionamento físico?

Nos últimos 30 anos, testemunhamos um crescente interesse por saúde, exercício e bem-estar, incluindo a psicologia do exercício e da saúde. Com essa maior atenção, veio um melhor entendimento dos papéis que os fatores psicológicos desempenham na saúde e no exercício. Cada vez mais as carreiras profissionais incluem a psicologia da saúde e do exercício como um componente importante, como trabalhar com reabilitação ou clínica de fisioterapia, ajudando os clientes a recuperar-se de alguma lesão. Além disso, é preciso que os profissionais de hoje saibam ajudar aqueles que enfrentam as emoções decorrentes de lesão ou de algum problema de transtorno alimentar ou jogo de azar.

Esta sexta parte começa com dois capítulos que tratam especificamente do exercício. No Capítulo 17, examinamos os benefícios psicológicos do exercício, como diminuição da depressão e da ansiedade, e mostramos como maximizar esses benefícios. Além disso, o exercício e as alterações na personalidade e no funcionamento cognitivo são discutidos com o uso do exercício como adjunto à terapia. Por sua vez, o Capítulo 18 aborda a motivação para o exercício e formas de manter as pessoas exercitando-se com regularidade. São apresentados novos modelos, determinantes de comportamento de exercício e abordagens para aumentar a adesão ao exercício, assim como dicas práticas para melhorar a saúde e o bem-estar por meio de exercícios consistentes.

Os três capítulos subsequentes tratam de assuntos mais gerais relacionados à saúde. O Capítulo 19 aborda os antecedentes e as consequências psicológicos de lesões induzidas por lesões esportivas, tratando ainda do papel de fatores psicológicos na reabilitação de lesão. São apresentadas teorias psicológicas de lesão, e a relação estresse-lesão é discutida. No Capítulo 20, examinamos três dos assuntos mais críticos da atualidade – abuso de substâncias, transtornos alimentares e jogos de azar. Você será preparado para identificar os sinais desses problemas e para ajudar aqueles que são afligidos por eles a receberem a assistência especializada de que necessitam. Finalmente, o Capítulo 21 examina os efeitos negativos potenciais da participação em atividades físicas e esportivas, incluindo exaustão e treinamento excessivo. O capítulo trata da prevalência, das causas, do tratamento e da prevenção da exaustão e do treinamento excessivo.

VEJA **O Dr. Dan Gould apresenta (em inglês) a Parte VI do livro na Atividade Introdutória.**

17

Exercício e bem-estar psicológico

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Explicar os efeitos do exercício sobre a ansiedade e a depressão
2. Descrever a relação entre exercícios e estados de humor
3. Discutir os efeitos do exercício sobre o bem-estar psicológico
4. Descrever as relações entre exercício, alterações de personalidade e funcionamento cognitivo
5. Discutir o "barato do corredor"
6. Discutir o uso de exercícios como fator associado à terapia

Grande parte da tecnologia foi planejada para facilitar nossa vida. Entretanto, o advento de telefones celulares, mensagens instantâneas, Internet e outros dispositivos de comunicação deixou o mundo cada vez mais complexo e pressionado. Cada vez mais exigências parecem ser impostas à nossa existência cotidiana; além disso, ruídos, poluição, inflação, desemprego, racismo, sexismo, abuso de drogas, jogos de azar e violência aleatória adicionam ainda mais estresse às nossas vidas. Essas demandas afetam a saúde mental e o bem-estar psicológico da sociedade.

Os transtornos mais comuns nos Estados Unidos são ansiedade e depressão. Afetam 17 e 11%, respectivamente, das pessoas entre 15 e 54 anos, e cada um custa à população 45 bilhões de dólares por ano. Durante a vida, as taxas de prevalência são de aproximadamente 25% para transtornos de ansiedade e 20% para depressão (Dishman, Washburn e Heath, 2004). Além disso, a projeção feita pela Organização Mundial da Saúde indica que a depressão será a segunda causa de morte e incapacidade por volta de 2020, perdendo apenas para doença cardiovascular (Murray e Lopez, 1997). Embora as pessoas normalmente lidem com esses transtornos do humor por meio de aconselhamento psicológico, terapia com drogas ou ambos, cada vez mais indivíduos se voltam para atividades físicas para promover o bem-estar psicológico. Muitos pesquisadores, médicos e leigos observam que a atividade física aumenta sensações de bem-estar, em particular pela redução da ansiedade e da depressão e pelo aumento do vigor físico. Além disso, nos últimos 10 a 15 anos, revisões da literatura concluíram que o exercício físico está relacionado com reduções da ansiedade e da depressão, bem como com aumentos de sensações de bem-estar geral (Berger e Tobar, 2011; Biddle, 2011b; Landers e Arent, 2001).

Dados epidemiológicos recentes dão credibilidade a essas observações sobre a influência benéfica do exercício físico. Esses dados se referem a estatísticas e informações sobre a distribuição e os determinantes de problemas de saúde, ou eventos relacionados à saúde em populações, na medida em que se aplicam ao controle de problemas de saúde. Por exemplo, Stephens (1988) analisou dados de 56 mil participantes e concluiu que "o nível de atividade física está positivamente associado à boa saúde mental na população doméstica dos Estados Unidos e do Canadá quando saúde mental é definida como humor positivo, bem-estar geral e sintomas relativamente infrequentes de ansiedade e depressão" (p. 41). Os efeitos positivos do exercício no bem-estar físico estão bem documentados e incluem mudança no curso de doenças como osteoporose, hipertensão, doença cardíaca coronariana e câncer, bem como melhora das sensações de bem-estar psicológico (Blair, 1995).

Neste capítulo, examinamos os benefícios psicológicos do exercício em quatro amplas áreas: redução de ansiedade e depressão, melhoria do humor, melhoria no autoconceito e melhoria na qualidade de vida. Comecemos discutindo como o exercício ajuda a reduzir a ansiedade e a depressão. É importante observar que termos como *bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico, bem-estar emocional* e, simplesmente, *bem-estar* são todos usados na literatura, muitas vezes definidos de forma um tanto diferente (Lundquist, 2011). Uma

vez que defini-los está além do que pretendemos neste capítulo, usamos esses termos de maneira intercambiável para referência às seis dimensões que compõem o bem-estar:

- Autoaceitação (visões positivas de si mesmo)
- Relações positivas com os outros (confiança, atenção e relações de empatia)
- Autonomia (autodeterminada com motivação intrínseca e padrões autorreferenciados)
- Domínio ambiental (domínio real do ambiente para atendimento a valores pessoais)
- Crescimento pessoal (sensação de desenvolvimento e autorrealização com o passar do tempo)
- Propósito de vida (voltado a metas de vida com um propósito)

Reduzindo a ansiedade e a depressão com exercícios

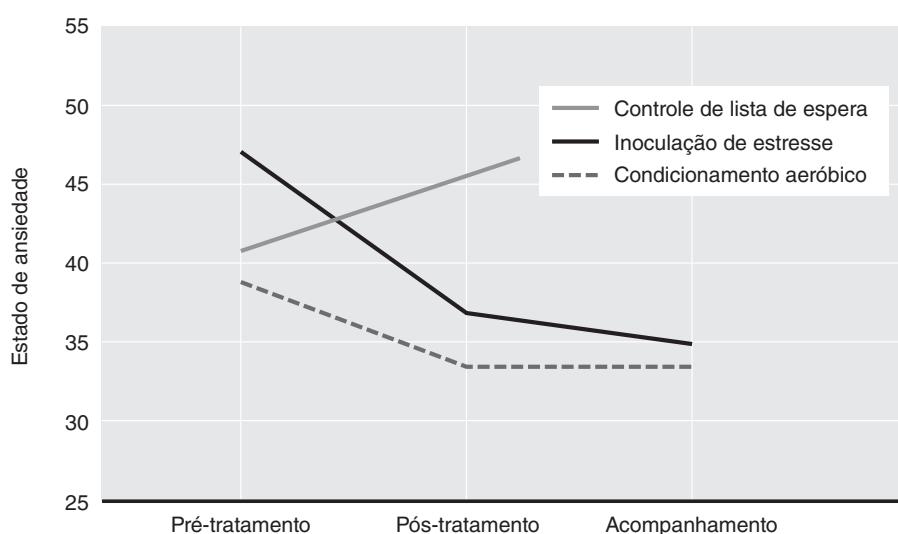
Os problemas de saúde mental respondem por cerca de 30% dos dias totais de hospitalização nos Estados Unidos e por aproximadamente 10% dos custos médicos totais. Dentre esses, os que recebem mais atenção são a ansiedade e a depressão. Embora milhões de norte-americanos sofram de transtornos de ansiedade e depressão, nem todos apresentam estados psicopatológicos: muitos simplesmente têm angústia subjetiva, uma categoria mais ampla de emoções desagradáveis. Para eles, o exercício físico regular parece ter algum valor terapêutico na redução de sentimentos de ansiedade e depressão. Participar de atividades físicas regulares para o bem-estar psicológico é um fenômeno não apenas norte-americano. Num levantamento realizado na Inglaterra, por exemplo, os londrinos também consideraram o exercício uma das soluções mais eficazes contra a depressão.

Até agora, a maior parte dos estudos sobre a relação entre exercícios e a redução de ansiedade e depressão foi de correlação; portanto, não podemos afirmar conclusivamente que foi o exercício que causou ou produziu a mudança no estado de humor. Mais propriamente, o exercício parece estar *associado a* mudanças positivas nos estados de humor e a reduções na ansiedade e na depressão.

Os efeitos do exercício físico sobre a ansiedade e a depressão podem ser classificados como agudos ou crônicos. **Efeitos agudos** são efeitos imediatos e possivelmente, mas não necessariamente, temporários, que surgem de uma única série de exercícios. Psicólogos do esporte também estudaram os **efeitos crônicos** ou de longo prazo do exercício, pesquisando a validade do ditado popular "mente sã em corpo são". Pesquisas sobre os efeitos crônicos dos exercícios costumam focalizar mudanças na ansiedade e na depressão com o passar do tempo. A imensa maioria das pesquisas sobre a relação entre o exercício e o bem-estar psicológico usa o exercício aeróbico. Embora se acreditasse que esse tipo de exercício precisava ter duração e intensidade certas ou suficientes para produzir efeitos psicológicos positivos, pesquisas indicaram que a atividade aeróbica de alta intensidade não é absolutamente necessária para produzir esses benefícios positivos (veja Berger e Motl, 2001; Landers e Arent, 2001). Na verdade, atividades como treinamento de peso ou força, ioga e outros exercícios anaeróbicos têm efeitos positivos no bem-estar psicológico. As condições mais associadas a reduções da ansiedade e da depressão e a alterações positivas no humor são apresentadas no quadro "Exercício Crônico e Saúde Mental", na página 378.

PONTO-CHAVE Embora uma relação de causa-efeito não tenha sido estabelecida, exercícios regulares estão associados a reduções na ansiedade e na depressão.

Exercícios na redução de ansiedade

Estudos sobre a influência do exercício na redução da ansiedade costumam pesquisar os efeitos agudos (curto prazo) ou crônicos (longo prazo); tendem a se concentrar mais nos de curto prazo. Pesquisas sobre os efeitos crônicos do exercício envolvem programas que costumam durar cerca de 2 a 4 meses, com duas a quatro sessões de exercícios por semana. Como exemplo, dois estudos (Long, 1984: Long e Haney, 1988) compararam diferentes técnicas de redução de ansiedade, tais como inoculação do estresse e relaxamento progressivo, com a corrida como intervenção de controle do estresse. Em ambos os estudos, os grupos de corrida e os grupos-controle do estresse exibiram diminuições significativas no estado ansioso no decorrer do período da intervenção em comparação com os participantes do grupo-controle, numa lista de espera. Acima de tudo, porém, essas reduções no estado de ansiedade foram mantidas em acompanhamentos de até 15 semanas (ver Figura 17.1). Outros estudos (ver O'Connor e Puetz, 2005, para uma revisão) também encontraram efeitos crônicos do exercício na redução da ansiedade.

A maioria das pesquisas sobre os efeitos agudos do exercício tem um foco a redução do estado ansioso. Semelhante a estudos anteriores (ver Landers e Arent [2001] e Taylor [2001] para revisões), estudos mais recentes demonstraram que o exercício aeróbico resultou em estado de ansiedade mais baixo e escores de tranquilidade mais altos. Além disso, uma pesquisa revelou que

O exercício físico parece reduzir a ansiedade, a depressão e as doenças crônicas e aumentar sensações de bem-estar, relaxamento e boa saúde geral.

exercícios de intensidade moderada produziam os maiores efeitos positivos nas reações afetivas (Arent, Landers, Matt e Etinier, 2005). Markowitz e Arent (2010) mostraram que o exercício a 5% ou abaixo do limiar de lactato (o ponto em que o lactato começa a se acumular na corrente sanguínea mais depressa que sua remoção) produz o benefício afetivo máximo durante a tarefa e até 30 após seu encerramento. Por sua vez, o exercício acima do limiar de lactato produz melhorias afetivas comparáveis apenas 30 minutos após a realização da tarefa e piora o afeto enquanto a tarefa é realizada. Conhecer as mudanças psicológicas a serem esperadas para determinados níveis de intensidade do exercício pode ajudar as

FIGURA 17.1 Graus médios de mudança em medidas de estresse antes e depois de tratamento e aos três meses de acompanhamento.

Adaptada, com permissão, de B.C. Long, 1984, "Aerobic conditioning and stress inoculation: A comparison of stress-management interventions", *Cognitive Therapy and Research* 8 (5): 529.

Exercício crônico e saúde mental

O National Institute of Mental Health reuniu painelistas para debaterem as possibilidades e as limitações da atividade física para enfrentamento do estresse e da depressão (Morgan e Goldston, 1987). Embora as recomendações a respeito da relação entre exercício crônico e doença mental tenham sido atualizadas ano a ano, as conclusões básicas ainda são as mesmas:

- O condicionamento físico está associado de forma positiva à saúde mental e ao bem-estar.
- O exercício está associado à redução de emoções estressantes, como o estado ansioso, e está ligado a um nível reduzido de depressão e ansiedade de leves a moderadas.
- A longo prazo, o exercício físico costuma estar associado a reduções de traços como neurose e ansiedade.
- A depressão severa costuma demandar tratamento profissional, que pode incluir medicamentos, terapia eletroconvulsiva, psicoterapia ou uma combinação delas, tendo o exercício como auxiliar.
- O exercício apropriado resulta em reduções em vários indicadores de estresse, como tensão neuromuscular, frequência cardíaca em repouso e alguns hormônios do estresse. A atual opinião clínica diz que o exercício físico tem efeitos emocionais benéficos em todas as idades e sexos.
- Pessoas fisicamente saudáveis que exigem medicamentos psicotrópicos (que alteram o humor) podem, sob supervisão médica atenta, se exercitar sem correrem riscos.

pessoas a escolherem o nível de exercício mais adequado para a manutenção da adesão.

Quanto tempo dura o efeito tranquilizador do exercício? Raglin e Morgan (1987) constataram que o estado de ansiedade foi reduzido em até 24 horas (ainda que mais comumente 2-4 horas) após a série de exercícios, enquanto participantes numa condição-controle de repouso retornaram aos níveis basais em 30 minutos. Embora o exercício agudo não seja mais eficaz para diminuir o estado de ansiedade do que repouso tranquilo ou distração, os efeitos duram mais tempo. Especificamente, Breus e O'Connor (1998) verificaram que as diminuições no estado ansioso após o exercício duraram várias horas, mais do que nos grupos de distração e repouso tranquilo.

Algumas revisões bibliográficas usando a técnica estatística conhecida como metanálise (veja Landers e Petruzzello, 1994; Long e Stavel, 1995), além de revisões de narrativas (Martinsen e Stephens, 1994; Mutrie e Biddle, 1995), foram feitas para determinar a relação entre exercício e redução da ansiedade. Por exemplo, de acordo com um exame abrangente de 27 revisões de narrativas (Landers e Petruzzello, 1994), 81% dos estudos feitos entre 1960 e 1992 concluíram que a atividade física estava relacionada à redução da ansiedade após o exercício (e os outros 19% mostraram apoio parcial a essa conclusão). Reed e Ones (2006), examinando 158 estudos entre 1979 e 2005, descobriram resultados sólidos para a capacidade de até mesmo exercício de baixa intensidade melhorar o afeto. Além disso, Wipfli, Rethorst e Landers (2008) revisaram 49 estudos que usaram ensaios de controle aleatórios (o nível mais alto de evidência científica). Os resultados mostraram maiores reduções na ansiedade nos grupos de exercício do que nos grupos que receberam outras formas de tratamento para diminuir a ansiedade. Essas revisões (baseadas em centenas de estudos envolvendo milhares de participantes) mostram um consenso sobre os efeitos positivos (em geral, moderados) do exercício na diminuição da ansiedade aguda e crônica (não atribuíveis simplesmente a um intervalo ou descanso), incluindo os seguintes resultados adicionais:

- Programas mais longos de treino (sessões feitas durante semanas em lugar de horas ou dias) são mais eficientes que sessões curtas para produzir alterações positivas no bem-estar.
- Reduções no estado de ansiedade e na depressão após exercício aeróbico podem ser alcançadas com intensidades de exercício entre 30 e 70% da frequência cardíaca máxima (em oposição a uma pesquisa anterior sugerindo a necessidade de exercícios a 79% da frequência cardíaca máxima para o alcance de benefícios psicológicos). Se o exercício for anaeróbico (como a musculação), os efeitos de melhoria do humor parecem evidentes em uma faixa mais baixa (30 a 50%) da frequência cardíaca máxima.
- A prática de exercícios é particularmente eficaz para indivíduos com níveis elevados de ansiedade, reduzindo-a, porém, mesmo em pessoas com níveis baixos de ansiedade.
- Todas as durações de exercícios reduziram significativamente a ansiedade, embora os maiores efeitos tenham sido encontrados em períodos de até 30 minutos (em especial, sob condições de intensidade moderada).
- O estado de ansiedade retorna aos níveis de ansiedade pré-exercício em 24 horas (talvez até em 4 a 6 horas).
- A prática de exercícios está associada a reduções na tensão muscular.
- Reduções na ansiedade não estão necessariamente associadas a ganhos fisiológicos resultantes da série de exercícios.
- Ocorre redução da ansiedade após o exercício independentemente da intensidade, da duração ou do ti-

po de exercício (embora os melhores efeitos tenham ocorrido em atividades aeróbicas *versus* anaeróbicas).
- O exercício aeróbico pode produzir reduções na ansiedade com magnitude similar àquela obtida com outros tratamentos para ansiedade comumente utilizados.
- A redução da ansiedade após o exercício ocorre em todos os tipos de participantes (tais como homem ou mulher, em boa ou má forma física, ativo(a) ou inativo(a), ansioso(a) ou não, saudável ou não, mais jovem ou mais velho(a), com ou sem transtornos de ansiedade).

Exercícios na redução da depressão

A **depressão** é uma fonte bem documentada de sofrimento humano, e cerca de um em cada quatro norte-americanos sofre de depressão clínica em algum momento da vida; a prevalência de depressão grave tem aumentado constantemente nos últimos 50 anos (Kessler et al., 2003). A depressão é especialmente prevalente em meninas e mulheres, que têm uma taxa de duas (antes dos 25 anos de idade) a seis vezes (25 a 54 anos) maior do que a de meninos e homens (Reigier et al., 1988). Ademais, os transtornos depressivos parecem afetar cerca de 6% dos adolescentes. Embora na maior parte das vezes a depressão seja tratada por prescrição de fármacos ou terapia, um levantamento recente da Gallup identificou o exercício físico como uma forma alternativa de alívio desse transtorno, num segundo lugar bem próximo da religião. Além disso, a inatividade física parece estar relacionada a níveis mais altos de depressão.

Num estudo de Blumenthal e colaboradores (1999), os participantes (que haviam sido diagnosticados como clinicamente deprimidos) foram designados, de forma aleatória, para um programa de exercícios aeróbicos supervisionado, três vezes por semana, para um tratamento medicamentoso (Zoloft) ou para um tratamento combinado de medicamento e exercícios. Os resultados revelaram que, após 16 semanas de intervenção, todos os três grupos reduziram significativamente os sintomas depressivos, com o exercício sendo tão eficiente quanto os outros dois tratamentos. Em outro estudo, o exercício mostrou reduzir a depressão clínica; essa redução foi atribuída predominantemente à autoeficácia de enfrentamento exitosa (Craft, 2005). Um estudo feito por Desha, Ziviani, Nixholson, Martin e Darnell (2007) mostrou que adolescentes do sexo masculino não envolvidos em atividades esportivas extracurriculares organizadas exibiram maior gravidade nos sintomas depressivos do que homens envolvidos em atividades esportivas, salientando a importância da participação no esporte para jovens do sexo masculino.

Além disso, Legrand e Heuze (2007) constataram que a frequência de exercícios poderia ser importante para aliviar sintomas de depressão. De modo específico, descobriram que se exercitar de três a cinco vezes por semana produzia reduções importantes na depressão, na comparação com o exercício feito uma vez por semana. Além disso, com o acréscimo de uma intervenção de grupo ao grupo que se exercitou de três a cinco vezes por semana, não ocorreu redução significativa dos sintomas, destacando a importância do exercício por si só na redução da depressão. Finalmente, uma série de estudos revelou que intervenções de atividade física foram bem-sucedidas na redução da depressão entre meninos e meninas adolescentes. Esses resultados demonstram, de uma perspectiva sequencial, que o exercício antecede alterações na depressão.

Uma concordância consistente também aparece entre outros estudos sobre a relação moderada entre exercício e depressão; esses estudos incluem várias narrativas (veja Martinsen e Stephens, 1994; Mutrie, 2001; Mutrie e Biddle, 1995) e revisões estatísticas (Craft e Landers, 1998; North, McCullagh e Tran, 1990), bem como estudos empíricos (veja Dunn, Trivedi, Kampert, Clark e Chambliss, 2005). Vale ressaltar que as relações entre exercício e depressão são correlacionais: o exercício está associado com, mas não causa, alterações na depressão. Alguns dos resultados consistentes dessas revisões de literatura sobre a relação entre o exercício e a depressão incluem:

- Os efeitos positivos são vistos em todas as faixas etárias, condições de saúde, raças, situação socioeconômica e sexo.
- O exercício é tão eficaz quanto a psicoterapia para reduzir a depressão.
- O exercício produz maiores efeitos antidepressivos quando o programa de treinamento tem pelo menos nove semanas de duração.
- Exercícios aeróbicos e anaeróbicos estão associados a reduções da depressão.
- Reduções na depressão após exercício físico não dependem de níveis de condicionamento físico.

Embora as pessoas relatem sentir-se melhor após a prática de exercícios, por volta de 50% delas abandonam programas de exercício e muitas outras não se exercitam de forma alguma. Portanto, o exercício realmente faz-nos sentir melhor? Um artigo de Backhouse, Ekkekakis, Biddle, Foskett e Williams (2007) oferece algumas alternativas para serem pensadas ao fenômeno bem conhecido de “se sentir melhor”, com base em dados empíricos:

- Achados ocasionais de mudanças afetiva negativas tendem a ser descontados.
- Estados afetivos potencialmente relevantes (como alta ativação desagradável) nem sempre são medidos.

- O exame das alterações pré e pós-exercício pode não captar alterações negativas que ocorrem durante o exercício (isto é, demandam mais pontos de mensuração).
- A análise das alterações apenas no nível do grupo pode esconder padrões divergentes no nível dos indivíduos ou dos subgrupos (isto é, diferenças individuais).

Os autores concluem que não estavam tentando prejudicar o fenômeno do "sentir-se melhor" em relação ao exercício e ao bem-estar psicológico. Em vez disso, sugerem que o foco deve estar na relação entre exercício e afeto, na medida que tem mais a ver com o problema de saúde pública de adesão ao exercício que com a relação entre exercício e saúde mental.

PONTO-CHAVE O humor costuma ser definido como um estado de ativação emocional ou afetiva, de duração variada e inconstante.

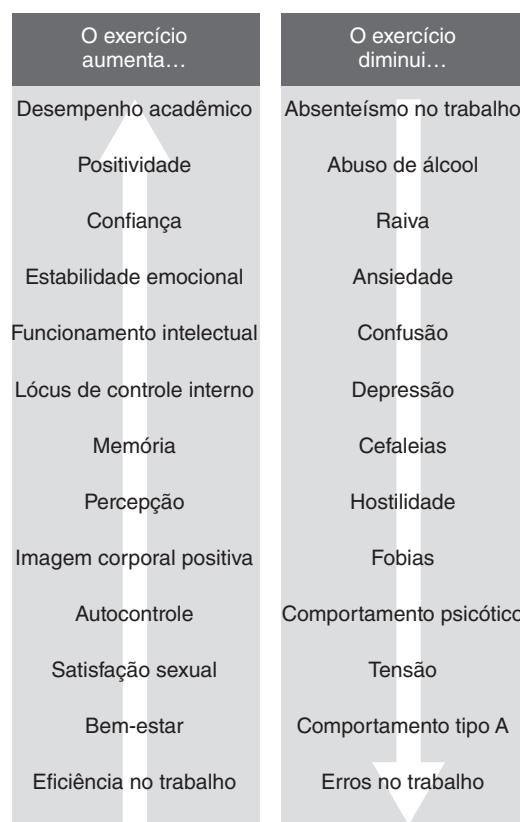
Alterações de humor são estudadas em diversas situações, e consideráveis evidências experimentais e empíricas apoiam a existência de alterações em estados de humor positivos relacionadas ao exercício (Berger e Tobar, 2011; Biddle, 2000). Psicólogos e psiquiatras, por exemplo, classificam o exercício como a técnica mais efetiva para mudar o mau humor; eles têm mais probabilidade de usar exercícios do que outras técnicas para se energizar (Thayer, Newman e McClain, 1994). Além disso, vários estudos concluíram que a atividade física está positivamente relacionada com humor positivo, bem-estar geral e sintomas de ansiedade e depressão relativamente infrequentes. Outros resultados revelaram que o exercício está relacionado a diminuições da fadiga e da raiva, bem como a aumentos do vigor, clareza de pensamento, energia e estado de alerta e com sensação aumentada de bem-estar. Hansen, Stevens e Coast (2001) demonstraram aumentos em estados de humor positivos com até 10 minutos de exercício moderado, ressaltando a noção de que séries curtas de exercícios podem produzir benefícios psicológicos positivos. Frith, Kerr e Wilson (2011) constataram que uma variedade de tipos de exercícios, inclusive musculação, exercício aeróbico e *tai chi* ajudavam a melhorar a raiva, a impulsividade, o ressentimento, a tensão e a ansiedade. Ademais, o exercício melhorou o humor positivo independentemente do número de eventos negativos e positivos em determinado dia (Giacobbi, Hausenblas e Frye, 2005). Finalmente, Daley e Maynard (2003) verificaram que aumentar a escolha da modalidade de exercício estava relacionado com escores mais baixos em afeto negativo de quem faz exercícios. Uma citação de Sarah Ban Breatnach (1998) enfatiza que o exercício está relacionado com mudanças no humor:

> **Meia hora de caminhada em dias alternados aumenta sua vitalidade e seu nível de energia e você se descobre menos deprimido. Subitamente, fica mais relaxado e feliz por estar vivo. Sorri, talvez até dê gargalhadas. Você se vê refletido em um espelho e fica agradavelmente surpreso. (p. 86)**

Pesquisadores (Thayer et al., 1994) identificaram várias técnicas para alterar o humor, classificando e avaliando a efetividade dos métodos usados por homens e mulheres (com idades que variavam de 16 a 89 anos). A regulação do humor, dizem eles, tem três componentes inter-relacionados: alteração do mau humor, elevação do nível de energia e redução da tensão. Os pesquisadores concluíram que: "De todas as categorias comportamentais separadas, descritas para autorregular o humor, pode-se considerar que o exercício é a mais eficaz. Esse comportamento foi autoclassificado como o mais bem-sucedido para alterar o mau humor, o quarto mais bem-sucedido no aumento da energia e o terceiro mais bem-sucedido na redução de tensão" (p. 921). Embora saibamos que o exercício está relacionado a mudanças positivas em estados de humor (Gauvin, Rejeski e Reboussin, 2000), ainda há pouca evidência sugerindo que o exercício, em si, cause benefícios. Talvez, por exemplo, pessoas que experimentam humores mais desejáveis ("melhores") simplesmente se exercitem com mais frequência. Nesse sentido, Carels, Colt, Young e Berger (2007) constataram que um humor matinal positivo estava associado a um aumento na probabilidade de exercitar-se e que, aumentando esse humor positivo ao longo do dia, a iniciação e a intensificação do exercício também aumentariam. Logo, como você se sente também tem relação com sua propensão ao exercício, independentemente do efeito do exercício em si na melhoria do humor. Concluindo, alterações positivas no humor não ocorrem de forma automática com o exercício. Antes, conforme observado em "Orientações para o Uso do Exercício na Melhoria do Humor", certos tipos de exercícios, com certos níveis de intensidade, duração e frequência, têm mais probabilidade de produzir essas mudanças de humor positivas.

Jones e Sheffield (2007) pesquisaram os efeitos do resultado de uma competição sobre o bem-estar psicológico. Foram levantados dados de atletas universitários e de clubes esportivos entre quatro e seis dias após uma competição na temporada regular. Os resultados mostraram que os vencedores, comparados aos perdedores, exibiram níveis mais baixos de depressão e raiva, além de níveis mais elevados de vigor. Além disso, os vencedores relataram menos sintomas somáticos, menos

Orientações para o uso do exercício na melhoria do humor

Para um praticante de exercícios que queira conseguir mudanças de humor positivas (incluindo redução de ansiedade e depressão), os pesquisadores recomendam os seguintes procedimentos e orientações (Berger e Tobar, 2011; Berger e Motl, 2001).

- *Respiração abdominal rítmica*. Muitos autores estudaram o papel do exercício aeróbico *versus* anaeróbico na alteração do humor. Embora a pesquisa original sugerisse a necessidade de o exercício ser aeróbico para trazer benefícios psicológicos positivos, pesquisas mais recentes demonstraram que o exercício aeróbico *ou* o anaeróbico pode ser efetivo. O que parece mais importante é que seja gerada uma respiração abdominal rítmica, como em atividades como hata ioga, *tai chi*, caminhada, corrida, bicicleta ergométrica com cargas leves e natação.
- *Ausência relativa de competição interpessoal*. Embora algumas pessoas considerem a competição divertida, a imensa maioria das pesquisas verificou que sua ausência aumenta o bem-estar psicológico. A competição pode produzir excesso de treinamento, pressão para vencer e avaliação social, enquanto em um ambiente não competitivo, os participantes podem se concentrar no prazer da própria atividade.
- *Atividades fechadas e previsíveis*. Ambientes fechados (p. ex., golfe, natação) permitem que os participantes planejem seus movimentos, e eventos inesperados são improváveis. Essas atividades autorreguladas permitem que o participante se desligue do ambiente e crie associações livres enquanto se exercita.
- *Movimentos rítmicos e repetitivos*. O ritmo de movimentos repetitivos, como caminhar ou correr, encoraja o pensamento introspectivo ou criativo, ou ambos, durante a atividade. Esse foco de atenção pode deixar a mente livre para se concentrar em tópicos mais importantes.
- *Duração, intensidade e frequência*. Pesquisas indicaram que o exercício deve durar pelo menos 20 minutos e ser de intensidade moderada, e que ele deve ser feito regularmente (2 a 3 vezes por semana).
- *Prazer*. Embora as características do exercício sejam importantes (conforme observado), provavelmente o componente mais importante seja o de que o exercício precisa ser agradável (Berger e Tobar, 2011). Pesquisa recente em locais naturais (Raedeke, 2007) constatou que a satisfação tinha relação com aumentos no afeto positivo. Logo, a menos que uma atividade seja agradável, não é provável que os indivíduos continuem se exercitando durante um longo período (veja o Capítulo 18).

sintomas de disfunção social e menos ansiedade do que os perdedores. É claro que a vitória ou a derrota (mesmo em jogos da temporada regular) permanece com os atletas durante, pelo menos, vários dias, sendo que a derrota pode causar um efeito contrário nos níveis de motivação em relação a treinamento e competição subsequentes. Assim, técnicos e atletas devem ficar atentos a estratégias de controle para auxiliarem no controle do afeto negativo após uma derrota.

Entendendo o efeito do exercício no bem-estar psicológico

As evidências revisadas até agora sugerem uma relação positiva entre o exercício e o bem-estar psicológico (a Figura 17.2 resume os benefícios psicológicos do exercício para os adultos). Os benefícios psicológicos dos exercícios para crianças e adolescentes costumam ser esquecidos, ainda que Biddle (2011b) resuma esses achados. Em geral, mais exercício tem uma correlação com níveis mais altos de autoeficácia e competência percebida, maior motivação para a realização e a intenção de se exercitar, níveis mais elevados de orientação voltada a tarefas (metas autorreferenciadas) e níveis mais baixos de depressão. Além disso, a quantidade de exercício tem relação com atração física percebida, importância da aparência e autovalorização física em meninas adolescentes.

Várias hipóteses, tanto psicológicas como fisiológicas, foram propostas para explicar como o exercício

O exercício aumenta…	O exercício diminui…
Desempenho acadêmico	Absenteísmo no trabalho
Positividade	Abuso de álcool
Confiança	Raiva
Estabilidade emocional	Ansiedade
Funcionamento intelectual	Confusão
Lócus de controle interno	Depressão
Memória	Cefaleias
Percepção	Hostilidade
Imagem corporal positiva	Fobias
Autocontrole	Comportamento psicótico
Satisfação sexual	Tensão
Bem-estar	Comportamento tipo A
Eficiência no trabalho	Erros no trabalho

FIGURA 17.2 Benefícios psicológicos do exercício em populações clínicas e não clínicas.

Adaptada de C. Taylor, J. Sallis, e R. Needle, 1985, "The relation of physical activity and exercise to mental health", *Public Health Reports* 100: 195-202.

aumenta o bem-estar. Entretanto, nenhuma delas tem apoio como o único mecanismo, ou mecanismo principal, de produção dessas mudanças positivas. Na verdade, é provável que as alterações positivas no bem-estar psicológico se devam a uma interação de mecanismos fisiológicos e psicológicos. Assim, simplesmente listamos os possíveis mecanismos psicológicos e fisiológicos propostos pelos pesquisadores capazes de responder pelo efeito positivo do exercício sobre o bem-estar psicológico.

Explicações fisiológicas

- Aumentos no fluxo sanguíneo cerebral
- Mudanças nos neurotransmissores cerebrais (tais como norepinefrina, endorfinas, serotonina)
- Aumentos no consumo máximo de oxigênio e na liberação de oxigênio para os tecidos cerebrais
- Reduções da tensão muscular
- Alterações estruturais no cérebro
- Aumento nas concentrações séricas de receptores endocanabinoides

Explicações psicológicas

- Aumento da sensação de controle
- Sentimento de competência e autoeficácia
- Interações sociais positivas
- Melhoria no autoconceito e na autoestima
- Oportunidades para diversão e prazer

Alterando personalidade e funcionamento cognitivo com exercícios

Além de examinar as relações entre exercícios e ansiedade, depressão e humor, pesquisadores perguntam se o exercício pode mudar a personalidade e o funcionamento mental (cognitivo). Revisaremos brevemente as pesquisas nessas áreas e ofereceremos algumas sugestões aos profissionais.

Personalidade

Um estudo clássico para determinar os efeitos de um programa de condicionamento físico em homens de meia-idade levou a algumas informações sobre como o exercício pode mudar a personalidade (Ismail e Young, 1973). No decorrer do programa, os homens melhoraram seus níveis de condicionamento e relataram a sensação de efeitos psicológicos acentuados. Informaram níveis mais elevados de autoconfiança, sensações maiores de controle, melhora da imaginação e maior senso de autossuficiência. Desde então, outros estudos foram feitos para pesquisar a relação do exercício com vários fatores da personalidade. Em uma revisão desses estudos, McDonald e Hodgdon (1991) verificaram que os exercícios aeróbicos aumentavam escores de autossuficiência e inteligência e diminuíam escores de insegurança. Além disso, estudos com populações clínicas mostraram mudanças positivas em vários aspectos de ajustamento da personalidade.

Exercício e desenvolvimento do eu

Exercício e atividade física podem estar relacionados com autoconceito, autoestima e autoeficácia de um participante (Fox, 1997). Esses conceitos do *eu* estão inter-relacionados, embora diferentes, mas todos se referem a como nos sentimos em relação a nós mesmos e a nossas capacidades. O autoconceito incorpora todos os aspectos do que pensamos ser: ele é essencial à nossa vida consciente. Portanto, muitas pessoas o consideram o parâmetro mais importante de bem-estar psicológico.

PONTO-CHAVE Parece que exercícios regulares têm relação com aumento da autoestima.

É crença comum que mudanças no corpo resultantes de exercícios de condicionamento físico podem alterar a imagem corporal das pessoas e, desse modo, melhorar o autoconceito e a autoestima. Revisando pesquisas, Sonstroem e Morgan (1989) verificaram que os programas de exercícios estão associados a aumentos significativos na autoestima, e que estes são destacados, sobretudo, entre indivíduos com autoestima inicial mais baixa. Sonstroem (1997a, b) qualificou suas observações anteriores dizendo que os aumentos na autoestima após a prática de exercícios podem resultar mais de percepções de melhoria ou de outros fatores (biológicos ou psicológicos) do programa do que da própria melhoria do condicionamento. Além disso, mudanças positivas na autoestima foram observadas mais recentemente em populações “normais”, como mulheres adultas, estudantes universitários, adolescentes obesos, alunos de sétima série, crianças de escola fundamental e homens adultos em clínicas de reabilitação, bem como em indivíduos que inicialmente apresentavam baixa autoestima – embora pessoas com condicionamento físico ou capacidade mais baixa também tenham demonstrado mudanças positivas significativas na autoestima.

De acordo com os estudos mais recentes, mudanças na autoestima foram mantidas durante um período de, pelo menos um ano. Por exemplo, um estudo com mulheres de meia-idade e mais velhas (Hardcastle e Taylor, 2005) verificou que, com o passar do tempo, o exercício estava relacionado a mudanças na autoidentidade, à medida que as participantes notavam mudanças em sentimentos de realização, no sentimento de ser parte de um

Exercício para aumentar o bem-estar em casos especiais

As pesquisas começaram a investigar a relação entre exercícios e doenças crônicas diversas. A meta é determinar se alguma forma de exercício ajudará a reduzir os sintomas de doenças diferentes e, assim, melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Segue uma mostra de algumas doenças pesquisadas em relação aos efeitos do exercício.

Vírus de imunodeficiência humana

Uma das doenças mais mortais surgidas recentemente é a síndrome da imunodeficiência humana adquirida (Aids), comumente antecedida pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV-1). Desde os primeiros casos relatados de infecção por HIV-1 em 1981, o número de indivíduos com a doença cresceu exponencialmente, assim como o número de mortes. Aumentar as percepções de bem-estar é particularmente relevante para pessoas com HIV-1 e Aids, pois a percepção de controle sobre a saúde física é uma preocupação importante nesses grupos. Se indivíduos com HIV-1 e Aids sentem que têm algum controle sobre a saúde e o bem-estar psicológicos, isso pode afetar profundamente sua forma de enfrentar a doença.

Em um estudo (Lox, McAuley e Tucker, 1995), indivíduos HIV-1 foram divididos aleatoriamente em um grupo de exercício aeróbico, um grupo de exercício com pesos ou um grupo-controle de flexibilidade com alongamento. Os resultados revelaram o grupo de exercício aeróbico e o de exercício com pesos (comparados com o grupo-controle) haviam aumentado a autoeficiência física, melhorado o humor e aumentado a satisfação de vida. Em um estudo mais recente, com 16 semanas de intervenção, Rojas, Schlicht e Hautzinger (2003) verificaram que o grupo de exercício experimentou melhorias significativas no condicionamento cardiopulmonar e na qualidade de vida relacionada à saúde em comparação com o grupo-controle. Os autores sugerem que o exercício moderado pode aumentar a qualidade de vida relacionada a saúde em indivíduos HIV-1 positivos e, portanto, deve ser considerado uma terapia complementar para esses indivíduos.

Esclerose múltipla

A esclerose múltipla (EM) é outra doença sem cura conhecida; caracteriza-se, patologicamente, por lesões inflamatórias que se disseminam em partes diferentes da matéria branca do cérebro e da medula espinal. Embora novas terapias medicamentosas tenham surgido recentemente, nenhuma terapia farmacológica interrompe claramente a progressão dos *deficits* neurológicos primários a longo prazo (Johnson, 1996). Portanto, a qualidade de vida dos indivíduos costuma ficar comprometida pelos sintomas da EM.

Visto que um dos principais sintomas da EM é a fadiga crônica, muitas pessoas com a doença evitam exercícios regulares. Porém, considerando os inúmeros benefícios positivos do exercício, há quem creia que levar uma vida relativamente sedentária pode, na verdade, exacerbar os efeitos debilitantes da EM. Portanto, Sutherland, Andersen e Stoove (2001) pesquisaram se a atividade física regular (nesse caso, aeróbica na água) aumentaria a qualidade de vida das pessoas com EM. Após um programa de 10 semanas, os resultados revelaram que o grupo de exercício (comparado com o grupo-controle) exibia níveis mais altos de energia e vigor e tinha melhor funcionamento social e sexual e menos dor e fadiga. Mais recentemente, Motl e McAuley (2009) constataram que alterações nos níveis de atividade física tiveram relação com mudanças positivas na qualidade de vida ao longo de seis meses. Essas alterações incluíram menos dor e fadiga e níveis mais altos de suportes e autoeficácia sociais. Motl, Gappmaeir, Nelson e Benedict (2011) descobriram que a atividade física tinha uma relação positiva com a velocidade de processamento cognitivo em pessoas com EM. Concluindo, numa revisão da literatura, Stork, Stapelton e Martin-Ginis (2013) constataram que o apoio social aumenta a probabilidade de pessoas com EM realmente se exercitarem. Isso é importante porque a atividade física tem relação com alterações positivas em pessoas com esclerose múltipla.

Câncer

Uma revisão de 47 estudos investigou os efeitos do exercício sobre a qualidade de vida de sobreviventes de câncer de mama e outros tipos de câncer (Courneya, 2003). Os resultados revelaram que o exercício foi benéfico tanto nos grupos de câncer de mama como nos grupos sem a doença, bem como durante e após o tratamento de câncer. É cada vez mais comum a sobrevida de pessoas com câncer. Na verdade, uma taxa de sobrevida de cinco anos para todos os tipos de câncer é de 62% e sobe para 90% para alguns dos tipos mais comuns (como próstata, mama e cólon), se detectados cedo. Portanto, o exercício parece oferecer um mecanismo viável para melhorar a qualidade de vida dessa população (Culos-Reed, Robinson, Lau, O'Connor e Keats, 2007; Rabin, Pinto e Frierson, 2006). Além disso, um estudo recente sugere que a atividade física em sobreviventes do câncer de mama pode ser prevista por aumento da autonomia e da competência na teoria da autodeterminação (Milne, Wallman, Guilfoyle, Gordon e Courneya, 2008). Mutrie, Kirk e Hughes (2011), e Ferrer, Huedo-Medina, Johnson, Ryan e Pescatello (201) têm uma metanálise e estudos de revisão associando o exercício físico à qualidade de vida de sobreviventes de câncer.

Doença de Parkinson

Ainda que até o momento não tenham sido realizadas pesquisas empíricas, há cada vez mais histórias relativas ao efeito do Pilates (um programa popular de exercícios concentrado em aumentar a força central e melhorar a flexibilidade e o equilíbrio) na melhoria da doença de Parkinson (uma doença degenerativa que inibe a capacidade da pessoa de controlar os movimentos, conforme percebido nos tremores, na lentidão de movimentos, em problemas com rigidez e equilíbrio). Aulas especiais de Pilates para pessoas com a doença de Parkinson começaram a surgir em todo o país. Embora haja necessidade de testes empíricos, muitas citações positivas são ouvidas, como esta, de uma pessoa com diagnóstico da doença há 17 anos: "Agora me dou conta de minha rigidez e espécie de aprisionamento".

Diabetes

Os efeitos psicológicos de enfrentar uma vida lidando com o diabetes e seu efeito nas adaptações emocionais e sociais, inclusive uma qualidade de vida e bem-estar mais baixos, estão bem documentados por psicólogos clínicos (Mutrie, Kirk e Hughes, 2011). Atividade física regular é recomendada a pessoas com diabetes, e há orientações específicas (Diabetes Prevention Program Research

Group, 2002; Kirk, Barnett e Mutrie, 2007). Vários estudos mostram que a atividade física regular supervisionada (individual e para grupos) está associada a uma maior qualidade de vida e a um funcionamento psicológico geral superior para pessoas com diabetes tipo 1 (resistente à insulina) ou tipo 2 (não resistente à insulina) (Kirk et al., 2007). Infelizmente, cerca de 55% dos adultos com diabetes não fazem qualquer tipo de exercício. Isso saliente a importância de educar pessoas com diabetes sobre a importância do exercício e sobre estratégias para começar programas de exercício e aderir a eles (Durstine, Gordon, Wang e Luo, 2013).

Doença cardíaca coronariana

A reabilitação cardíaca é componente fundamental no tratamento de pessoas com doença cardíaca coronariana. Embora metanálises de pesquisas sobre reabilitação cardíaca, feitas em pessoas com doença cardíaca coronariana, mostrem reduções significativas (22 a 31%) na mortalidade total e cardíaca (Durstine et al., 2013; Taylor et al., 2004), foram também encontrados benefícios psicológicos. Por exemplo, várias revisões sistemáticas mostram que a reabilitação cardíaca resulta em reduções de sintomas de ansiedade e depressão e aumentos na qualidade de vida (McGhee, Hevey e Horghan, 1999; Milani e Lavie, 2007). Pessoas deprimidas (15 a 45% das pessoas ficam deprimidas após ocorrência de evento cardíaco) relatam qualidade de vida mais inferior e mais sintomas cardíacos, apresentando menos probabilidade de adesão ao tratamento médico e alterações no estilo de vida, na comparação com pessoas não deprimidas (Turner, Bethell, Evane, Goddard e Mullee, 2002). Assim, reabilitação cardíaca por meio do exercício físico traz benefícios muito positivos nos estados psicológicos de pacientes com doença cardíaca coronariana.

grupo e nas interações sociais, bem como mudanças nas autocognições reais. Além disso, um estudo longitudinal com idosos (com pelo menos 60 anos) constatou que tanto um programa tradicional de exercícios quanto um programa de atividade física de estilo de vida (incorporação da atividade física à vida cotidiana e ao exercício feito em casa) melhoraram a autoestima e sentimentos de competência e autovalorização física (Opdenacker, Delecluse e Boen, 2009).

Outra pesquisa que testou o modelo de autoestima de Sonstroem constatou que, para mulheres, a aceitação física (como as mulheres veem o próprio corpo) era importante elemento de previsão de autoestima (Levy e Ebbeck, 2005). Em outro estudo, Elavsky (2010) acompanhou longitudinalmente mulheres de meia-idade (entre 42 e 58 anos) durante dois anos. (Pouos estudos acompanharam um mesmo grupo de praticantes de exercícios por tanto tempo.) Esse grupo de mulheres, nessa faixa etária, tem importância especial, pois a North American Menopause Society defende alterações no estilo de vida, como atividades físicas, como a primeira linha de defesa contra os sintomas adversos da menopausa. Uma autoestima saudável é elemento essencial de saúde mental, e mulheres que relatam autoestima baixa também informam mais sofrimento e qualidade de vida mais insatisfatória durante a menopausa (Elavsky, 2009). Nesse sentido, há resultados indicando que os efeitos da atividade física em mudanças na autovalorização física e na autoestima como um todo foram mediados por alterações nas autopercepções relacionadas à condição física e à capacidade de atração física. Logo, as mulheres conseguem melhorar a autoestima e a forma de percepção de sua condição física e capacidade de atração do corpo por meio de participação ininterrupta em atividades físicas.

Uma revisão aprofundada da literatura, envolvendo 113 estudos, revelou que a prática regular de exercício físico trouxe uma mudança positiva consistente (embora pequena) na autoestima dos indivíduos. Essa relação foi intensificada por pessoas que exibiram grandes aumentos no condicionamento físico (Schneider, Dunton e Cooper, 2008) e pelas envolvidas em programas de exercícios, na comparação com treinamento de habilidades (Spence, McGannon e Poon, 2005). Uma outra revisão bibliográfica, envolvendo 57 intervenções, constatou que intervenções com exercícios melhoraram a imagem corporal dos participantes (Campbell e Hausenblas, 2009). Resumindo, sem dúvida e de forma consistente, o exercício está associado a alterações psicológicas positivas na autoestima, no autoconceito e na imagem corporal, elementos essenciais ao funcionamento psicológico eficaz.

Em uma revisão de programas para crianças, Gruber (1986) descobriu que as mudanças positivas no autoconceito e na autoestima estavam associadas à participação em programas de educação física e de jogos dirigidos. As atividades de condicionamento físico também se revelaram superiores a outros componentes de programas de educação física do ensino fundamental no desenvolvimento do autoconceito. Numa pesquisa interessante com crianças suecas do ensino fundamental e médio, Ericsson e Karlsson (2011) descobriram que aumento da atividade física e do treinamento de habilidades motoras (em especial para crianças com deficiências em habilidades motoras) aumentou tanto as habilidades motoras quanto vários aspectos da autoestima.

Apesar desses resultados positivos, outras pesquisas *não* encontraram relações positivas entre o exercício e o autoconceito. Talvez essa relação varie de acordo com a forma de exercício ou com uma série de condições ambientais. Basicamente, o autoconceito é multidimensional, e certos aspectos dele (tais como os físicos) poderiam ser mais afetados pelo exercício do que outros (tais como os sociais; Fox, 1997; Marsh, 1997).

O exercício regular pode ajudar na elevação da autoestima infantil, o que pode levar a melhores notas na escola.

Por exemplo, foi demonstrado que o autoconceito físico inclui vários fatores, como competência no esporte, condição física, atratividade física e força física, sendo que o fator de condição física é particularmente influenciado por atividade física (Fox, 1997).

Um autoconceito sólido é fundamental para o desenvolvimento e o ajustamento psicológicos saudáveis das crianças, e o exercício pode ser um ingrediente importante para ajudar crianças e adultos a se sentirem bem consigo mesmos. Na verdade, Taylor e Fox (2005) encontraram efeitos positivos do exercício nas autopercepções físicas e na autovalorização até 40 semanas após o programa de exercícios (10 semanas) ter terminado. Outra pesquisa constatou que, mesmo que os participantes não tivessem alterado a forma ou o peso do corpo, mostraram aumento na imagem corporal após seis séries de exercícios com 40 minutos cada uma (Appleton, 2013). Berger (1996) propôs que programas de exercícios elaborados para aumentar a autoestima e o autoconceito deveriam enfatizar experiências de sucesso, sentimentos de maior competência física e alcance de metas. Whaley e Shrider (2005) verificaram que melhorar autopercepções positivas de adultos mais velhos, com foco nos *eus* esperados (como continuar saudáveis e independentes), em oposição a *eus* temidos (como evitar a dependência e resultados de saúde negativos), produziu níveis mais altos de exercícios e adesão.

Exercício e resiliência

Resiliência refere-se a um estilo de personalidade que permite que uma pessoa suporte situações estressantes ou enfrente-as. O estresse produz efeitos debilitantes mínimos em uma personalidade resiliente. Você é resiliente se tiver esses três traços (Gentry e Kosaba, 1979):

- Senso de controle pessoal sobre eventos externos
- Senso de envolvimento, compromisso e propósito na vida cotidiana
- Flexibilidade de se adaptar a mudanças inesperadas, percebendo-as como desafios ou oportunidades de maior crescimento

PONTO-CHAVE O exercício físico pode ajudar a proteger contra doenças relacionadas ao estresse, especialmente no caso de pessoas resilientes.

Algumas pesquisas concentraram-se em como exercícios combinados com resiliência podem reduzir alguns dos efeitos negativos do estresse. Um estudo mostrou que homens de negócios com altos escores em resiliência e exercício permaneciam mais saudáveis do que aqueles que tinham altos escores em apenas um ou outro componente. Outro estudo indicou que a prática de exercícios combinada com apoio social resultou na menor quantidade de doenças em indivíduos com personalidades resilientes (Kosaba, Maddi, Puccetti e Zola, 1985). Basicamente, uma combinação de personalidade resiliente e exercício é mais eficaz para preservar a saúde do que qualquer um dos dois em separado.

Funcionamento cognitivo

Durante muito tempo, acreditamos que o desenvolvimento motor era importante para o desenvolvimento da inteligência das crianças (Piaget, 1936), e que o potencial de aprendizagem (capacidade cognitiva) variava de acordo com o nível de condicionamento físico da pessoa. Desde a década de 1970, pesquisadores buscam evidências para validar esses dois pressupostos. Neurocientistas, psicólogos e médicos raramente concordam em coisa alguma, mas parecem concordar que o melhor a fazer pelo cérebro é exercitar-se. Pesquisas mais recentes mostram que o declínio cognitivo não é inevitável. Sim, o volume do cérebro encolhe um pouco, mas ele continua a fazer novos neurônios e conexões neurais de sintonia fina durante o ciclo de vida. O exercício aeróbico parece iniciar esse processo, reduzindo assim o ní-

vel de perda cerebral e mantendo afiadas as capacidades cognitivas. Isso é constatado no fato de que exercício aeróbico regular reduz pela metade o risco de alguém, durante toda a vida, de ter a doença de Alzheimer e em 60% o risco de contrair demência geral.

Esses achados das pesquisas estão cada vez mais consistentes, demonstrando a existência de uma forte relação entre exercício e funcionamento cognitivo. Revisões de narrativas, por exemplo, costumam demonstrar o efeito benéfico do exercício sobre o funcionamento cognitivo (Chodzko-Zajko e Moore, 1994). Revisões estatísticas de mais de cem estudos (Etnier et al., 1997; Thomas, Landers, Salazar e Etnier, 1994) mostraram que o exercício tinha uma relação positiva modesta com a melhora do funcionamento cognitivo. Chang e colaboradores (2011) constataram que exercício aeróbico agudo tinha relação com aumento da função cognitiva executiva em áreas de planejamento e solução de problemas, e Alves e colaboradores (2012) encontraram efeitos positivos decorrentes de atividades aeróbicas e de força. Igualmente, uma revisão multidisciplinar da literatura descobriu que a atividade física aeróbica tem um efeito positivo na cognição e na função cerebral (Hillman, Erickson e Kramer, 2008). De forma específica, parece que o comando central executivo, que envolve memória de trabalho, planejamento, agendamento, multitarefas e lidar com a ambiguidade (como dúvidas e incerteza) são bastante afetados pelo exercício aeróbico. E mais, o exercício crônico, em comparação com o exercício agudo, mostrou maiores efeitos sobre o desempenho cognitivo, ou seja, programas de exercício conduzidos durante períodos mais longos estão associados a ganhos no funcionamento cognitivo.

Sibley e Beilock (2007) descobriram que o exercício agudo aumentava o funcionamento cognitivo na forma de memória de trabalho (memória de curto prazo envolvida no controle da atenção, na regulação da atenção e na manutenção ativa de uma quantidade limitada de informações com relevância imediata à tarefa sendo realizada) apenas para pessoas com baixa memória de trabalho. Isso destaca a natureza de diferenças individuais dos efeitos do exercício na função cognitiva. O mesmo pode ser dito sobre o controle executivo (funções de níveis superiores que lidam com outros processos cognitivos mais básicos, em que diferenças individuais, uma vez mais, parecem importantes) (Etnier e Chang, 2009). Por exemplo, o aspecto de planejamento da função executiva pareceu receber influência positiva da atividade física (Davis et al., 2007).

Atividade física de moderada a vigorosa parece melhorar a função executiva mesmo em crianças com o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (Gapin e Etnier, 2010). Além disso, num estudo de Vazon e colaboradores (2012), dez minutos de atividade física foram integrados a seis aulas consecutivas tradicionais, ao longo de duas semanas. Essa integração produziu aumentos na motivação intrínseca das crianças, em sua competência percebida e no empenho, sem intensificar as percepções de pressão nem afetar de maneira negativa o valor da aula tradicional ministrada. Ademais, os efeitos do exercício na função cognitiva parecem mediados pelo tipo de tarefa. De modo específico, exercícios de intensidade moderada têm relação com aumento do desempenho da função executiva (como memória de trabalho, flexibilidade de atenção), ao passo que o exercício de alta intensidade melhora a velocidade do processamento de informações (Chang e Etnier, 2009). Essa ideia de que o exercício é capaz de melhorar a função cognitiva foi ampliada a crianças (em especial as com sobrepeso). Num estudo feito por Davis e colaboradores (2011), três meses de exercício aeróbico melhoraram a função cognitiva e as realizações em matemática. Uma relação entre dose e reação também foi observada, significando que mais atividade física levou a maiores melhorias na função cognitiva. Em apoio à função cognitiva melhorada, foi ainda observado aumento da atividade cortical pré-frontal e redução da atividade cortical parietal posterior no cérebro.

Concluindo, revisões da literatura sobre a relação entre condicionamento cardiovascular e função cognitiva em idosos (Colcombe e Kramer, 2002; McAuley, Kramer e Colcombe, 2004) revelaram alguns achados interessantes, entre eles:

- Treino de condicionamento físico teve efeitos benéficos na função cognitiva em idosos. Esses efeitos foram maiores em tarefas envolvendo o controle executivo (tais como planejamento, agenda, memória de trabalho, coordenação de tarefas).
- Treino de condicionamento físico combinado com programas de força e flexibilidade tiveram um efeito positivo maior na cognição do que treino de condicionamento físico com apenas um componente aeróbico. Esses efeitos parecem ocorrer mais em mulheres do que em homens.
- Os efeitos do exercício na cognição foram os maiores quando o treino com exercícios ultrapassou 30 minutos por sessão.
- O exercício cardiovascular parece proteger o cérebro contra os efeitos usuais do envelhecimento e ajuda a reparar ou restaurar o cérebro envelhecido.

Melhorando a qualidade de vida com exercícios

Pesquisadores também estudaram o aspecto mais global e abrangente de como os exercícios regulares afetam

Transições para além do esporte: relação com bem-estar psicológico

Embora este capítulo enfoque a influência do exercício no bem-estar psicológico, muitos atletas altamente competitivos veem-se diante de questões psicológicas ao abandonarem o esporte. Já muito foi escrito e muitos modelos desenvolvidos sobre os tópicos psicológicos que ocorrem quando alguém abandona o esporte competitivo (Alferman e Stambulova, 2007; Lavalle, Park e Tod, 2013; Stambulova, Alferman, Statler e Cote, 2009). Quando atletas optam livremente pela aposentadoria e planejam abandonar o esporte, esse ato pode aumentar o bem-estar psicológico: mais tempo com a família, ausência dos estresses de vencer ou perder e mais tempo para realizar os passatempos preferidos.

Deixar o esporte competitivo, todavia, não costuma ser algo controlado pelo atleta. As duas razões mais comuns para uma aposentadoria forçada incluem ser cortado de uma seleção esportiva em razão de redução no desempenho ou lesão e incapacidade de atuar no nível normal. Outras razões para aposentadoria involuntária incluem uso de drogas, vício em jogos de azar ou outras infrações das políticas da liga, greves, questões financeiras, problemas familiares ou boicotes. Aposentar-se sob tais condições costuma causar fortes reações emocionais (como ansiedade, depressão) e altos níveis de insatisfação com a vida, algo detectado em cerca de 20% dos atletas que se aposentam. Petipas, Tinsley e Walker (2012) registraram diversas razões para essas reações negativas, incluindo:

- Amargura pela obrigatoriedade de se aposentar
- Perda do companheirismo com os colegas de time e relações com os técnicos
- Perda da autoidentidade, porque suas identidades estavam muito associadas a seu esporte
- Falta de confiança em suas capacidades de enfrentar com eficiência situações de vida cotidianas
- Perda da adulação dos fãs
- Incapacidade de substituir o entusiasmo da experiência no esporte por outra coisa

Intervenções clássicas para controle do estresse e cognitivo-comportamentais foram usadas para ajudar esses atletas em suas reações negativas à aposentadoria. Ademais, um programa chamado Life Development Intervention mostrou auxiliar os atletas a enfrentarem as transições na vida profissional (Danish, Petipas e Hale, 1995; Lavalle, 2005). O Life Development Intervention apresenta estratégias úteis a serem empregadas antes de um evento (como aposentadoria), estratégias de apoio a serem usadas durante um evento e estratégias de aconselhamento a serem usadas após um evento. Os atletas aprendem habilidades de vida que os ajudam a tomar decisões sobre a aposentadoria, habilidades de enfrentamento e habilidades para fixação de metas que podem se transferir a outras áreas de vida.

nossa qualidade de vida (Berger e Tobar, 2011; Berger e Motl, 2001; Shepard, 1996). A expressão vaga **qualidade de vida** foi definida como "a percepção individual da própria posição na vida, no contexto da cultura e do sistema de valores em que se vive e em relação às próprias metas, expectativas, padrões e preocupações" (World Health Organization Group, 1995, p. 1405). Qualidade de vida enfatiza mais o espírito que condições objetivas de vida e riqueza (Mroczek e Kolarz, 1998), entendida como o grau percebido em que as pessoas conseguem atender às próprias necessidades psicofisiológicas. A qualidade de vida foi estudada no local de trabalho, constatando-se que um programa regular de exercícios pode aumentar o sentimento de satisfação na vida, satisfação no trabalho e autoconceito dos empregados (Thogersen-Ntoumani, Fox e Ntoumanis, 2005). Foi ainda demonstrado que a qualidade do sono é importante para a qualidade de vida (Brassington e Goode, 2013; Sadeh, Keinan e Daon, 2004). Em geral, os efeitos positivos da atividade física na qualidade de vida podem ser agrupados em quatro categorias (Berger, 2009): melhor funcionamento físico; bem-estar subjetivo, conforme indicado por satisfação pessoal e alteração do humor; experiência de momentos de pico como momentos assim; e significado pessoal.

Eis o que a pesquisa já pode nos dizer sobre a relação entre exercício e qualidade de vida (ver Berger e Tobar [2011] e Diener e Suh [1999], para uma discussão completa):

- Indivíduos fisicamente ativos tendem a ter melhor saúde, relatar mais energia, mostrar atitudes mais positivas em relação ao trabalho e relatar maior capacidade de lidar com o estresse e a tensão do que pessoas que não são fisicamente ativas.
- O exercício produz pequenos aumentos no tempo de sono total, embora isso não tenha efeito sobre o tempo que a pessoa leva para adormecer.
- Estudantes universitários que participaram de um programa de condicionamento de resistência relataram qualidade de vida significativamente mais alta do que os que não praticaram exercícios.
- Adultos mais velhos, fisicamente ativos, relatam maior satisfação de vida – atribuível à menor dependência de outras pessoas – e melhor saúde física geral do que aqueles que não são fisicamente ativos.
- Variáveis sociodemográficas como renda, educação, estado civil e idade não estão significativamente relacionadas a percepções de qualidade de vida.
- Programas de exercícios contribuem para a qualidade de vida da pessoa porque influenciam o afeto, a percepção de estresse, a saúde física e a satisfação de vida.

Embora o exercício possa ter efeitos negativos (tais como fadiga, lesões por uso excessivo, redução da ener-

gia) na qualidade de vida se o indivíduo tiver o hábito de treinar demais, o exercício, na maior parte das vezes, está associado a diversos índices relacionados à qualidade de vida. Incluem os seguintes:

- Aumento dos níveis de autoestima e autoconceito
- Aumento de sentimentos de prazer
- Diminuição de sentimentos de estresse fisiológico e psicológico
- Aumento de sentimentos de autoconfiança
- Elevação de estados de humor
- Diminuição dos níveis de ansiedade e depressão

Examinando o "barato do corredor"

Muitos praticantes regulares de exercícios relatam que se sentem melhor psicológica, emocional e espiritualmente após o exercício. Esse fenômeno é tão difundido entre corredores (na verdade, entre corredores que já vivenciaram o fenômeno, até 30% vivenciaram-no nas corridas diárias) que recebeu o nome de **barato do corredor**. Inclui um sentido de alerta e consciência mentais, sensação de liberação, uma elevação nas pernas, supressão de dor ou desconforto e sensação de estar à vontade, de ritmo perfeito e alegria.

Definição do barato do corredor

Sachs (1984) e Berger (1996) encontraram 27 diferentes palavras ou expressões usadas na literatura para descrever o barato do corredor, incluindo *euforia, espiritualidade*, *poder*, *estado de graça*, *movimento sem esforço, lampejo de perfeição* e *teto*. Sachs e Berger combinaram-nos para definir o barato do corredor com uma sensação eufórica experimentada durante a corrida, geralmente inesperada, na qual o corredor sente aumento do bem-estar, maior valorização da natureza e uma transcendência de tempo e espaço. Essa definição lembra aspectos do pico de desempenho e, especialmente, da fluência (Jackson e Csikszentmihalyi, 1999; ver Cap. 6), na medida em que o barato do corredor requer atividade rítmica, duradoura e ininterrupta, que é semelhante a tarefas em que a fluência é alcançada.

PONTO-CHAVE O barato do corredor é uma sensação eufórica, geralmente inesperada, de bem-estar aumentado, maior valorização da natureza e transcendência de tempo e espaço.

Características do barato do corredor

Em um estudo qualitativo, Sachs (1980) entrevistou 60 corredores para descobrir que condições (internas ao corredor e externas no ambiente) facilitam o barato do corredor. Embora houvesse diferenças individuais na frequência com que os corredores alcançavam esse estado de euforia, os participantes responderam que ele não pode ser previsto com segurança, embora fosse facilitado pela presença de poucas distrações e clima frio, calmo, com baixa umidade. Ele requer longas distâncias (nove quilômetros ou mais) e pelo menos, 30 minutos de corrida em ritmo confortável – embora possa não haver preocupação com ritmo ou tempo. Os corredores descreveram o humor como um estado psicológico muito positivo, com sentimentos de bem-estar, euforia, relaxamento e ausência de esforço.

Ver ou não ver: questionando o efeito dos espelhos

Com estilos de vida cada vez mais acelerados, estresse concomitante e aumento da obesidade, houve um aumento na ênfase de criação de sentimentos e humor mais positivos durante o exercício. Nesse sentido, o American College of Sports Medicine sugeriu que todas as salas de aula de exercícios deveriam ter espelhos em pelo menos duas de suas quatro paredes (ACSM, 1997). Embora essa orientação possa ajudar o praticante de exercícios a melhorar a forma e maximizar os benefícios físicos dos treinamentos, parece que a presença de espelhos pode ter algumas consequências negativas, incluindo afeto menos positivo e mais negativo.

Para testar essa proposição, Martin Ginis, Jung e Gauvin (2003) fizeram universitárias sedentárias se exercitarem moderadamente em uma bicicleta ergométrica instalada diante ou de uma parede com espelho ou sem espelho por um período de 20 minutos. Os resultados, após apenas uma série de exercícios, revelaram que, independentemente da imagem corporal, as mulheres que se viam no espelho sentiram-se pior após o exercício do que aquelas sem espelho. Outra pesquisa, porém (Lamarche, Gammage e Strong, 2009), descobriu que os espelhos não tinham um efeito negativo na ansiedade física social, embora essas mulheres fossem, em geral, mais fisicamente ativas e confiantes em sua capacidade de se exercitarem, na comparação com as mulheres da pesquisa anterior.

Do ponto de vista prático, o que isso tudo significa? Especificamente, uma revisão da literatura (Fejfar e Hoyle, 2000) verificou que as mulheres em particular têm sensibilidade e autoconsciência aumentadas quando se olham em um espelho, porque isso intensifica o foco no eu e a possível discrepância entre o eu real e o eu ideal. Portanto, em uma aula de exercícios com espelhos, as mulheres tendem a focar mais frequentemente o próprio físico e isso parece aumentar o afeto negativo, porque aumenta a discrepância percebida entre o físico real e o físico ideal. Mas isso parece ocorrer apenas quando as mulheres costumam ser sedentárias, com uma percepção insatisfatória de si mesmas. Portanto, a prática recomendada de colocar espelhos em centros de exercícios pode depender das mulheres específicas que se exercitam, o que enfatiza uma abordagem voltada a diferenças individuais.

Eis um exemplo pessoal do barato do corredor:

> **[Com] o primeiro passo, senti-me mais leve e mais solto do que nunca. A camiseta grudou no corpo e me senti como um esqueleto voando por um túnel de vento. Meus tempos, a cada milha, eram tão rápidos que quase me senti como se estivesse trapaceando. Era como seu eu tivesse um corpo novo que ninguém conhecia. Minha mente estava tão cristalina que poderia ter mantido uma conversa. A única sensação era a do ritmo e dos batimentos, todos perfeitamente naturais, tudo fazendo parte de tudo... Distância, tempo, movimento eram todos uma coisa só. Havia eu, o asfalto, uma sensação vaga nas pernas e o anoitecer se aproximando. Eu corria a toda velocidade. Poderia ter corrido para sempre. Talvez tenha experimentado uma mudança fisiológica, mas, seja como for, foi mágico. Fui para o lado da estrada e chorei lágrimas de alegria e tristeza. Alegria por estar vivo; tristeza por uma vaga sensação de temporalidade e pela consciência da impossibilidade de oferecer essa experiência a alguém.**
>
> Mike Spino, 1971 (p. 222)

VEJA A Atividade 17.1 (em inglês) irá avaliar como o exercício afeta você psicologicamente.

Alguns resultados preliminares provenientes da Alemanha oferecem as primeiras evidências de que uma mudança química no cérebro tem relação com o barato do corredor. De modo específico, corredores de longas distâncias fizeram um rastreamento por tomografia de emissão de pósitrons antes e depois de uma corrida de duas horas. Os dados revelaram que endorfinas (os opiáceos de ocorrência natural no cérebro) foram produzidas durante a corrida e que se uniram a áreas do cérebro associadas às endorfinas – em especial, a área límbica e a pré-frontal. Essas áreas são ativadas quando as pessoas estão envolvidas no amor romântico ou estão ouvindo alguma música que lhes propicia um sentimento de euforia. Quanto maior a euforia informada pelos corredores, mais altos os níveis de endorfina encontrados no cérebro. Assim, após muitos anos de especulação, agora parece haver evidências iniciais de uma explicação bioquímica à sensação de euforia relatada por vários corredores de longas distâncias.

Usando o exercício como auxiliar à terapia

Conforme já observado, milhões de norte-americanos têm algum tipo de depressão ou transtorno de ansiedade a cada ano. Pesquisas demonstraram que o exercício pode ajudar a reduzir esses estados psicológicos negativos, e que o exercício aeróbico está relacionado a aumento da autoestima, melhoria do humor e níveis mais altos de produtividade no trabalho. Não surpreende que o uso de intervenções físicas, inclusive alguma forma de exercício, tenha recebido cada vez mais atenção desde o final da década de 1970 (Folkins e Sime, 1981; Griest, Klein, Eischens e Faris, 1978), e que alguns médicos e profissionais da saúde mental recomende, atualmente, de forma rotineira, exercícios para seus pacientes (Hays, 2002, 2009). É interessante que mais psicólogos não usem o exercício como parte de suas intervenções, quando se leva em conta a quantidade imensa de dados sobre os efeitos imediatos de "sentir-se bem" do exercício. Costuma demandar certo tempo o aparecimento dos benefícios do exercício (como perda de peso, colesterol mais baixo), mas os efeitos positivos no humor podem ser sentidos de imediato. Demandaria mais tempo a redução de transtornos do humor, como ansiedade e depressão, naturalmente, mas as pessoas podem, no mínimo, começar a se sentir melhores de imediato, o que pode encorajá-las a se exercitarem a longo prazo (Weir, 2011).

Há muito é sabido que a terapia do exercício produz benefícios fisiológicos em uma ampla variedade de situações de reabilitação, mas seus benefícios para a saúde mental e o bem-estar psicológico foram descobertos apenas mais recentemente. Por exemplo, visto que foi demonstrado que a depressão é um prognosticador de futuros ataques cardíacos em pacientes cardíacos, os exercícios que reduzem a depressão seriam extremamente benéficos para essa população. Pesquisadores (Tennant et al., 1994) demonstraram que o exercício na reabilitação cardíaca de fato diminuiu a raiva e a hostilidade, a depressão, a ansiedade e transtornos emocionais. Estudos epidemiológicos em grande escala também revelaram que programas de exercícios regulares estão relacionados com saúde mental positiva, especialmente em populações de mais alto risco (veja Weyerer, 1992), e estudos experimentais que utilizaram o exercício com pacientes hospitalizados demonstraram melhora do humor e do afeto e diminuição da depressão (Martinsen, 1993). Portanto, parece haver evidências suficientes que sustentam o uso de exercícios para melhorar o bem-estar psicológico em populações clínicas e outras populações especiais.

Entre todas as atividades aeróbicas que demonstraram aumentar o bem-estar psicológico, a corrida é a que recebe mais atenção, tanto na literatura profissional quanto na popular. A corrida é uma forma natural, prática, barata e de pouco tempo como auxiliar de psicoterapias tradicionais (Long e Stavel, 1995). Por exemplo, um estudo clássico demonstrou que a corrida tinha um custo-benefício quatro vezes mais eficiente que o das psicoterapias de orientação verbal mais tradicionais para tratamento de depressão (Griest et al., 1978). A corrida como adjunto à terapia assume ainda mais impor-

tância devido ao alto custo dos tratamentos de saúde e à tendência a aconselhamento de menor custo. Terapias com corrida aumentam os benefícios para a saúde, como maior eficiência respiratória e resistência cardiovascular, além de melhorar o tônus muscular, o controle de peso e o volume sanguíneo. A corrida como parte da terapia pode encorajar uma abordagem positiva de promoção de saúde, à medida que os clientes aprendem um estilo de vida mais saudável por meio do exercício.

PONTO-CHAVE Correr pode ser um auxílio barato, ágil e eficiente a psicoterapias tradicionais, e oferece benefícios de saúde adicionais, como maior eficiência cardiovascular e controle de peso.

Apesar de seus benefícios psicológicos, o exercício não deve ser usado em todos os casos de depressão, estresse ou outros transtornos emocionais. Por exemplo, terapia com exercício aeróbico não deve ser prescrita a pessoas obesas (40% ou mais acima do peso corporal ideal), a pessoas com doença cardíaca grave ou pessoas com pressão sanguínea alta que não pode ser controlada por medicação. O exercício também pode ser contraindicado para pessoas gravemente deprimidas e indivíduos com contato frágil com a realidade, ou com tendências suicidas. Outra advertência é que, para o exercício ser eficaz, as pessoas devem aderir ao programa; as taxas de abandono de programas de exercício regular são de aproximadamente 50% (veja o Capítulo 18). Portanto, deve-se ter o cuidado especial de apoiar os indivíduos que incorporam o exercício como parte da terapia.

Orientações para o uso do exercício físico como terapia

- Investigue o histórico da prática de exercícios do cliente (boas e más experiências).
- Forneça um diagnóstico preciso do problema psicológico.
- Use uma prescrição de exercício individualizada quanto à duração, à intensidade e à frequência.
- Avalie a influência da família e dos amigos (para facilitar o apoio).
- Desenvolva um plano para qualquer falta de adesão e padrões irregulares de exercício.
- Torne o exercício prático e funcional (tal como pedalar até o trabalho, fazer trabalho físico pesado).
- Encoraje o exercício como um *auxiliar* a outras formas de terapia. Uma abordagem terapêutica multimodal é mais eficiente do que o uso de uma única intervenção.
- Inclua diversas atividades que aumentem a adesão ao regime de exercícios.
- Assegure que a terapia de exercício físico seja feita apenas por profissionais qualificados. Embora não tenham sido estabelecidos critérios exatos, há sugestões de que qualificação formal e experiência prática nas ciências psicológica e esportiva são necessários, já que a terapia com exercícios adota uma abordagem multidisciplinar ao tratamento.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Explique os efeitos do exercício sobre a ansiedade e a depressão.**
   Muitas pessoas sofrem de problemas atribuíveis à depressão e à ansiedade, e foi demonstrado que o exercício físico está relacionado a reduções desses estados emocionais negativos. Os efeitos agudos e crônicos do exercício foram estudados, e reduções da ansiedade e da depressão são maximizadas com um exercício regular de intensidade moderada, ou seja, 20 a 30 minutos de duração, de natureza aeróbica e agradável. Entretanto, a relação entre exercício e bem-estar psicológico é mais de correlação do que de causa.
2. **Descreva a relação entre exercício e estados de humor.**
   Foi demonstrado que a prática regular de exercícios está relacionada a mudanças nos estados de humor, tais como diminuição da fadiga e da raiva e aumento do vigor, do estado de alerta e da energia. Essas mudanças positivas são maximizadas com exercícios de baixa intensidade, que podem ser de natureza aeróbica ou anaeróbica.
3. **Discuta os efeitos do exercício sobre o bem-estar psicológico.**
   Pesquisas revelaram uma relação positiva entre o exercício e o bem-estar psicológico. Esses efeitos positivos foram explicados por mecanismos psicológicos (como sentimento de competência e senso de controle) e fisiológicos (como redução da tensão muscular, aumento do fluxo sanguíneo cerebral).
4. **Descreva a relação entre exercício, alterações de personalidade e funcionamento cognitivo.**
   Também foi demonstrado que a atividade física está positivamente relacionada a alterações da personalidade e do funcionamento cognitivo. As alterações de personalidade (como autoconfiança aumentada) e in-

teligência, bem como alterações no funcionamento cognitivo (como controle da atenção) foram associadas a aumentos no exercício.

5. **Discutir o "barato do corredor".**
Muitos praticantes de exercícios relatam que se sentem psicológica, emocional e espiritualmente melhores após o exercício. Esse fenômeno é particularmente difundido entre corredores; por isso foi denominado de "barato do corredor". Os sentimentos associados ao barato do corredor incluem senso de alerta mental, libertação, elevação nas pernas, supressão de dor ou desconforto, desembaraço e alegria. Esses sentimentos são experimentados apenas após a pessoa ter corrido uma distância considerável (em geral, pelo menos 9 km) num ritmo confortável.

6. **Discuta o uso de exercícios como um fator associado à terapia.**
Foi demonstrado que o exercício é um auxiliar útil à psicoterapia tradicional, mas não a substitui (especialmente em pacientes que apresentam um transtorno clínico). Terapias de corrida são particularmente populares porque constituem um adjunto natural, barato e eficaz em termos de tempo às psicoterapias tradicionais. Deve-se observar que a terapia de exercícios físicos não deve ser usada por pessoas obesas, com doença cardíaca grave ou com pressão sanguínea alta que não pode ser controlada por medicamento.

TERMOS-CHAVE

efeitos agudos
efeitos crônicos
depressão
resiliência
qualidade de vida
barato do corredor

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Discuta os resultados de pesquisa a respeito dos efeitos agudos e crônicos do exercício físico sobre a ansiedade e a depressão.
2. Discuta os resultados de pesquisa sobre a relação entre o exercício físico e alterações do humor, da personalidade e do funcionamento cognitivo.
3. Liste três explicações fisiológicas e três explicações psicológicas plausíveis para a capacidade do exercício de aumentar o bem-estar psicológico.
4. Quais as orientações que devem ser lembradas ao usar o exercício como um fator associado a outros tipos de terapia?
5. Discuta como o exercício físico pode estar relacionado à qualidade de vida em pacientes com HIV-1, esclerose múltipla, câncer, diabetes, doença cardíaca crônica ou mal de Parkinson.
6. Como o espelho na sala de exercícios afeta o humor (especialmente o das mulheres)? Quais são as implicações disso à prática?
7. Correr produz alterações no cérebro em razão da liberação de endorfinas? Comente esse aspecto e apresente evidências em apoio a seu argumento.
8. Comente a pergunta, "Se as pessoas se sentem bem após o exercício físico, por que há tantas que não fazem tipo algum de exercício?".
9. Comente os estudos que pesquisam os efeitos cognitivos do exercício em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e em crianças com sobrepeso.
10. Descreva as questões psicológicas que muitos atletas enfrentam ao abandonarem o esporte.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você foi convidado a contribuir para o relatório do Ministério da Saúde sobre a relação entre exercício e bem-estar psicológico. Quais pontos-chave você incluiria com base na pesquisa empírica nessa área? Quais orientações sugeriria para maximizar a eficácia do exercício na intensificação do bem-estar psicológico?
2. Você é administrador de um programa de ACM ou de uma academia de ginástica e ficou sabendo que muitos participantes estão abandonando os programas de exercícios. Em sua opinião, uma das maneiras de trazer as pessoas de volta é enfatizando as sensações positivas que, em geral, estão associadas com o exercício físico. O que aconselharia que seus instrutores fizessem para ajustar a estrutura dos programas a fim de maximizar os efeitos do exercício sobre o bem-estar psicológico?

18

Comportamento e adesão ao exercício

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Discutir por que as pessoas praticam ou não exercícios
2. Explicar os diferentes modelos de comportamento em relação ao exercício
3. Descrever os determinantes da adesão ao exercício
4. Identificar estratégias para aumentar a adesão ao exercício
5. Dar orientações para melhorar a adesão ao exercício

Aparentemente, uma grande quantidade de pessoas está se exercitando na tentativa de continuar jovem e melhorar a qualidade de vida. Além disso, a julgar pelas vitrines das lojas, estamos em meio a uma febre de condicionamento físico. A maioria das lojas de departamentos oferece uma ampla variedade de roupas esportivas, não apenas para esportes e atividades físicas, mas também para o lazer e até para o trabalho. Cada vez mais academias de ginástica são abertas, com as pessoas tentando entrar ou permanecer em forma. Mas o fato é que a maior parte das pessoas não participa regularmente de atividades físicas (U.S. Department of Health and Human Services, 1996, 1999).

Analisemos algumas estatísticas para ter uma ideia melhor do nível de participação em atividades físicas. Esses dados estão baseados em diversas fontes e representam levantamentos extensos em muitos países industrializados (como Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute, 1996; Centers for Disease Control and Prevention, 2011; Gauvin, Levesque e Richard, 2001; Health Survey for England, 2009; Higgins, 2004; King et al., 2000; Sallis e Owen, 1999; U.S. Department of Health and Human Services, 1999, 2000; Vainio e Biachini, 2002; Weir, 2012):

- As taxas de atividade física dentro dos Estados Unidos são semelhantes às de outras nações industrializadas. Apenas 10 a 25% dos norte-americanos adultos são suficientemente ativos para manter ou aumentar os níveis de condicionamento cardiorrespiratório e muscular.
- Entre norte-americanos adultos, 19,8% (40 milhões) foram considerados obesos em 2000, na comparação com 12% em 1991.
- Entre os norte-americanos, 66% foram considerados com sobrepeso ou obesos em 2005. De 2000 a 2005, a obesidade aumentou em 24% e o percentual de superobesos aumentou em 75%.
- Em 2013, dois terços de todos os adultos norte-americanos estava com sobrepeso; um terço, com obesidade.
- Em 1990, estado nenhum tinha uma taxa de obesidade superior a 19%. Em 2010, não havia estado com taxa de obesidade inferior a 20%.
- A obesidade severa está aumentando a uma taxa muito mais rápida que a obesidade moderada, quadruplicando de 1986 a 2000.
- A propensão a ficar com sobrepeso aumenta com a idade, uma vez que 44% das pessoas entre 18 e 29 anos e 77% das pessoas entre 46 e 64 anos apresentavam sobrepeso em 2005.
- Entre os jovens com idade entre 12 e 21 anos, 50% não participam de atividades físicas regulares.
- Entre os adultos, apenas 10 a 15% participam de exercícios vigorosos com regularidade (três vezes por semana, durante um mínimo de 20 minutos).
- Dos adultos sedentários, somente 10% têm possibilidade de iniciar um programa de exercícios regulares em um ano.
- Entre meninos e meninas, a atividade física reduz-se consistentemente na adolescência, de algo em torno de 70% aos 12 anos para 30 a 40% aos 21 anos.

- Na Inglaterra, apenas cerca de 32% dos meninos e 24% das meninas entre 2 e 15 anos de idade atingem os níveis recomendados de atividade física.
- Entre os que começam a se exercitar, 50% acabam abandonando o exercício em seis meses.

O Centers for Disease Control and Prevention (2010) ofereceu informações sobre padrões de atividade física, usando definições revistas para níveis mínimos dessa atividade. Alguns resultados de 2008 incluem:

- Cerca de 72% dos adultos não se envolveram num mínimo de 20 minutos de atividade física forte em pelo menos três dias por semana (pouca mudança desde 2000).
- Cerca de 50% dos adultos não se envolveram num mínimo de 20 minutos de atividade física forte durante um mínimo de três dias por semana, ou atividade física moderada durante um mínimo de 30 minutos, pelo menos cinco dias na semana.
- Por volta de 47% dos formandos no ensino médio e 15% dos formandos universitários informaram ausência de atividade física durante o lazer.
- Por volta de 25% dos adultos informaram ausência de atividade física no lazer – inferiores aos 30% ao longo da década de 1990.
- Por volta de 19% das pessoas entre 18 e 24 anos informaram ausência de atividade física no lazer, comparados a 27% das pessoas entre 45 e 64 anos e 33% das pessoas com mais de 65 anos de idade.
- Algo em torno de 26% das mulheres e 22% dos homens relataram ausência de atividade física no lazer.
- Negros e hispânicos informaram bem mais atividade física no lazer (33%) que brancos (22%).

Fica claro assim que, como sociedade, não estamos nos exercitando suficientemente, e que essa falta de atividade física é exacerbada por algumas diferenças individuais. Isso se dá apesar dos benefícios fisiológicos e psicológicos do exercício, incluindo redução de tensão e depressão, aumento da autoestima, diminuição do risco de doença cardiovascular, melhor controle do peso e aumento do funcionamento dos sistemas metabólico, endócrino e imunológico. Apenas uma porcentagem relativamente pequena de crianças e adultos participa de atividades físicas regulares. Isso estimulou uma edição especial de trabalhos da Academy of Kinesiology and Physical Education (Academia de Cinesiologia e Educação Física) (Morgan e Dishman, 2001) visando à adesão ao exercício. Portanto, comecemos examinando por que as pessoas se exercitam, bem como os motivos que elas dão para não se exercitarem.

Razões para se exercitar

Com boa parte da população adulta sedentária ou não se exercitando o suficiente para obter benefícios de saúde, o primeiro problema que os profissionais da saúde e do condicionamento enfrentam é como conseguir que essas pessoas comecem a praticar exercícios. As pessoas são motivadas por diferentes razões (ver Capítulo 3), mas um bom ponto de partida é enfatizar os diversos benefícios do exercício (President's Council on Physical Fitness and Sport, 1996). Note que a questão da continuidade da atividade física é fundamental, porque as pessoas devem continuar fisicamente ativas para manter todos os benefícios de saúde do exercício regular (Marcus et al., 2000). Examinemos algumas das razões mais comuns pelas quais as pessoas iniciam um programa de exercícios.

Controle do peso

A sociedade norte-americana valoriza o condicionamento físico, a boa aparência e a magreza; portanto, permanecer em forma e ter boas condições de saúde é algo que preocupa muitas pessoas. Entretanto, estima-se que 70 a 80 milhões de adultos norte-americanos e 15 a 20 milhões de adolescentes norte-americanos estejam acima do peso, e esses números vêm crescendo nos últimos dez anos. De fato, recentemente houve um aumento do foco na obesidade na adolescência e na obesidade em geral como epidemia nacional. A primeira coisa que a maioria das pessoas pensa em fazer diante da constatação de sobrepeso é uma dieta. Embora isso certamente ajude a perder peso, o exercício é muito importante e muitas vezes menosprezado (e, embora fazer uma dieta nunca seja divertido, o exercício certamente pode ser). Algumas pessoas supõem que o exercício não queima calorias suficientes para fazer uma diferença significativa na perda de peso, mas isso também é contrário aos fatos. Especificamente, correr cinco quilômetros cinco vezes por semana pode produzir uma perda de peso de 9 a 11,3 quilos em um ano, se a ingestão calórica permanecer a mesma. A perda de peso pode ter consequências importantes para a saúde, que vão além de parecer e sentir-se bem. Obesidade e inatividade física são fatores primordiais de risco para doenças cardíacas coronarianas. Portanto, o exercício regular não apenas melhora o controle do peso e a aparência, mas também elimina a inatividade física como fator de risco.

Exercitar-se para perder peso pode ser visto como uma razão de autoapresentação, porque normalmente resultará em melhora da aparência física e aumento da massa muscular (Hausenblas, Brewer e Van Raalte, 2004).

Combater a obesidade na adolescência é uma das razões mais fortes para o incentivo ao exercício diário nas populações jovens. A criação de hábitos saudáveis pode levar a compromisso permanente com o exercício na vida adulta.

Não é de surpreender que algumas pessoas sejam motivadas a se exercitar por razões de aparência física, considerando-se que ela, se positiva, é bastante influenciada pelo físico esteticamente ideal. Independentemente do físico ideal do momento (que muda com o passar do tempo), as pessoas são influenciadas por isso em razão de uma preocupação com boa aparência e popularidade.

PONTO-CHAVE Exercício combinado com hábitos alimentares adequados pode ajudá-lo a perder peso. Mas a perda de peso deve ser lenta e constante, ocorrendo à medida que você muda seus padrões de exercício e alimentação.

Redução do risco de doenças cardiovasculares

As pesquisas têm encontrado evidências de que a atividade física regular (embora não saibamos a relação exata de dose-resposta) ou o condicionamento cardiorrespiratório diminui o risco de mortalidade por doença cardiovascular em geral e por doença cardíaca coronariana em particular. Na verdade, a redução do risco de doença cardíaca coronariana atribuída à atividade física regular é de nível semelhante à de outros fatores de estilo de vida, tais como não fumar. Além disso, foi demonstrado que a prática regular de exercícios previne ou retarda o desenvolvimento de hipertensão arterial e reduz a pressão sanguínea em pessoas hipertensas. Assim como a obesidade, a hipertensão é um fator de risco primordial de doença cardíaca coronariana, mas pesquisas indicam que ela pode ser reduzida com a atividade física regular. Portanto, não é incomum que uma compilação de estudos tenha identificado melhorias na saúde física e psicológica das pessoas como a vantagem comportamental mais destacada do exercício (Downs e Hausenblas, 2005).

Redução do estresse e da depressão

Conforme discutido no Capítulo 17, o exercício regular está associado a melhora da sensação de bem-estar e da saúde mental. Nossa sociedade assistiu recentemente a um tremendo aumento no número de pessoas que sofre de transtornos de ansiedade e depressão. O exercício é uma forma de lidar mais efetivamente com a sociedade em que vivemos e com nosso cotidiano. Essa ideia é apoiada por uma revisão de 49 estudos (Wipfli, Rethorst e Landers, 2008), que revelou maiores reduções na ansiedade para grupos que praticavam exercício do que para grupos que receberam outras formas de tratamento para redução da ansiedade.

Satisfação

Embora muitas pessoas iniciem programas de exercícios para melhorar a saúde e perder peso, é raro que continuem nesses programas caso não considerem a experiência agradável. Em geral, as pessoas continuam um programa de exercícios em função da diversão, da felicidade e da satisfação que ele traz (Kimiecik, 2002; Titze, Stonegger e Owen, 2005). Nesse sentido, Williams e colaboradores (2006) constataram que programas de atividade física personalizados eram mais eficazes para pessoas que relataram maior satisfação com a atividade física inicial. Em essência, e antes de mais nada, deve ser dada atenção especial a pessoas que não têm prazer com a atividade física, e o exercício deve ser intrinsecamente motivador se a pessoa quiser a ele aderir por longo tempo. (Isso será discutido em detalhes mais adiante neste capítulo.)

PONTO-CHAVE Os benefícios do exercício, tanto fisiológicos como psicológicos, podem ser citados para ajudar a persuadir pessoas sedentárias a iniciar um programa de exercícios.

Aumento da autoestima

O exercício está associado a aumento dos sentimentos de autoestima e autoconfiança (Buckworth e Dishman, 2002), visto que muitas pessoas têm satisfação em realizar algo que não conseguiam fazer antes. Uma pesquisa (Whaley e Schrider, 2005) revelou que o eu esperado por adultos mais velhos (permanecer saudáveis e independentes) estava relacionado a maior prática de exercícios. Algo simples, como caminhar em volta do quarteirão, ou correr 1.600 metros, faz com que as pessoas se sintam bem porque estão progredindo em direção a seus objetivos. Além disso, aqueles que se exercitam regularmente têm mais confiança em sua aparência. Concluindo, Huberty e colaboradores (2008) constataram que a autovalorização era o melhor prognosticador da adesão por longo período (isto é, mais de seis meses).

Oportunidades de socialização

Frequentemente, as pessoas iniciam um programa de exercícios pelo convívio social e para estarem com outras pessoas. Elas podem encontrar outras pessoas, combater a solidão e afastar o isolamento social. Aqueles que levam vidas agitadas descobrem que o único tempo que têm para passar com os amigos é quando se exercitam juntos. De fato, quase 90% dos participantes de programas de exercícios preferem exercitar-se com um parceiro ou com um grupo do que sozinhos. O exercício realizado na companhia de alguém dá uma sensação de compromisso pessoal para continuar a atividade e obter apoio social recíproco (Carron, Hausenblas e Estabrooks, 1999). Nesse sentido, um estudo envolvendo idosos que praticavam caminhadas constatou que caminhar com outras pessoas era mais motivador que usar pedômetros (Copelton, 2010).

Razões para não se exercitar

Apesar dos benefícios sociais, de saúde e pessoais da atividade física, muitas pessoas ainda preferem não praticar exercícios, geralmente citando falta de tempo, energia e motivação como as principais razões para a inatividade (Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute, 1996). Todos esses são fatores que a pessoa pode controlar, ao contrário dos fatores ambientais, que, em geral, estão fora de seu controle. (Na próxima página, o quadro "Barreiras à Atividade Física" mostra que praticamente todos os obstáculos ao exercício estão sob controle do indivíduo.) Isso está de acordo com um estudo (McAuley, Poag e Gleason, 1990) que revelou que as principais razões para o desgaste em um programa de exercícios tinham a ver com causas internas e pessoalmente controláveis (tais como falta de motivação, administração do tempo), que são passíveis de mudança.

Um estudo recente com uma população de mais de 2.200 pessoas com idades entre 18 e 78 anos constatou diferenças importantes de idade e sexo nas razões para não se exercitar (Netz, Zeev, Amon e Tenenbaum, 2008). Idosos (entre 60 e 78 anos) mencionaram mais razões associadas à saúde (como má saúde, lesão ou deficiência, dano potencial à saúde) para não se exercitar, na comparação com os demais mais jovens. Além disso, idosos escolheram mais barreiras internas (como "Não sou do tipo esportivo") que situacionais (como "Não tenho energia") na comparação com adultos jovens. Além disso, comparadas aos homens, as mulheres escolheram barreiras mais internas (como falta de autodisciplina). Como as barreiras internas não são facilmente modificáveis, isso acarreta um problema difícil relativo à adesão a programas de exercício para essas mulheres. Esses resultados salientam a ideia de que idade e sexo precisam ser levados em conta em qualquer discussão das razões para não se exercitar.

Para os adolescentes, alguns dos maiores obstáculos à participação na atividade física envolvem outros fatores, como falta de apoio dos pais, inatividade física anterior, não participação de irmãos na atividade física e ser do sexo feminino (Sallis, Prochaska e Taylor, 2000). Numa análise de 47 estudos que pesquisou o comportamento em relação ao exercício (Downs e Hausenblas, 2005), incluindo populações especiais, as principais razões citadas para não se exercitar foram (a) questões de saúde (limitações físicas, lesão, saúde insatisfatória, dor ou sensibilidade, problemas psicológicos); (b) inconveniência (falta de acesso a academias, academias muito lotadas, falta de transporte, outros compromissos); (c) falta de motivação e energia (sentimentos de preguiça e falta de motivação, acreditar que o exercício requer muito esforço); (d) falta de apoio social (falta de parceiro, falta de apoio do cônjuge); (e) falta de tempo; e (f) falta de dinheiro (achar os programas muito caros).

Um estudo feito por Ruby e colaboradores (2011) indica uma razão um pouco diferente para as pessoas não se exercitarem. Resultados de três experiências revelaram que os participantes gostaram do exercício mais do que haviam previsto, demonstrando que as pessoas podem, de modo sistemático, subestimar sua satisfação com o exercício. Essa inclinação preditiva surgiu em diversas formas de exercício, do aeróbico ao treino com pesos, passando por Pilates até a ioga. Além do mais, os resultados mostraram que as pessoas dão um peso desproporcional ao começo de uma experiência com exercícios, o que embasa seus julgamentos de modo nega-

Barreiras à atividade física

Quase 70% dos sedentários citaram falta de tempo como o principal obstáculo à atividade física

Além dos principais obstáculos – falta de tempo, falta de energia e falta de motivação – , os sedentários identificaram barreiras de moderadas a pequenas à atividade física.

Barreira	Pessoas que mencionam isso como uma barreira à participação (%)	Tipo de barreira
Barreiras moderadas		
Custo excessivo	37	Individual
Doença ou lesão	36	Individual
Falta de instalações nas proximidades	30	Ambiental
Sensação de desconforto	29	Individual
Falta de habilidade	29	Individual
Medo de lesão	26	Individual
Barreiras menores		
Falta de local seguro	24	Ambiental
Falta de atenção a crianças	23	Ambiental
Falta de um parceiro	21	Ambiental
Programas insuficientes	19	Ambiental
Falta de apoio	18	Ambiental
Falta de transporte	17	Ambiental

Dados do Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute 1995.

tivo em relação a quanto podem ter satisfação com tal atividade. Os autores desenvolveram uma intervenção por meio da qual os participantes encararam o exercício futuro como algo mais agradável, o que levou a aumento da intenção de se exercitar.

Embora a maior parte dos pesquisadores tenha se concentrado no aumento da atividade física, alguns se voltaram à redução do comportamento sedentário (Biddle, 2011a). Pode-se pensar que aumentar a atividade física e reduzir comportamentos sedentários sejam a mesma coisa; são, porém, diferentes. Comportamento sedentário é definido como, basicamente, comportamentos sentados ou deitados, como assistir à TV, usar o computador, socializar (sentar e conversar), dirigir o carro ou usar transporte público, ler ou se sentar durante as aulas. Logo, se o foco for reduzir comportamentos sedentários, um dos aspectos da mudança de comportamento é ajudar as pessoas a sentarem menos. Isso significa que, além da promoção de atividade física de moderada a vigorosa, temos de incentivar o exercício leve, como ficar de pé e movimentar-se um pouco. Esse exercício leve não pretende substituir exercício mais vigoroso; pretende substituir parte do tempo usado sentado e sendo sedentário.

PONTO-CHAVE As pessoas costumam mencionar obstáculos como um motivo para não se exercitarem, mas eles são mais percebidos que reais e normalmente revelam as prioridades de uma pessoa.

Falta de tempo percebida

A razão mais frequente dada para inatividade é falta de tempo. De fato, 69% dos praticantes de exercícios ocasionais citaram a falta de tempo como o principal obstáculo à atividade física (Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute, 1996). Entretanto, um exame mais minucioso dos horários geralmente revela que essa suposta falta de tempo é mais uma percepção do que uma realidade. O problema está nas prioridades – afinal, as

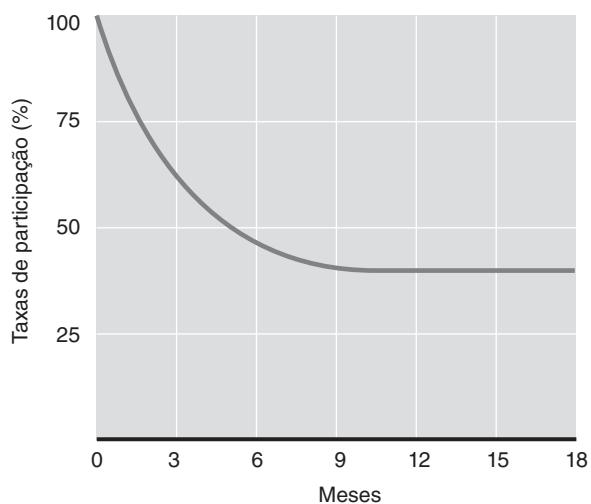
pessoas parecem encontrar tempo para ver TV, sair ou ler o jornal. Quando os profissionais de condicionamento fazem programas agradáveis, satisfatórios, significativos e convenientes, o exercício pode muito bem competir com outras atividades de lazer.

Falta de energia

Muitas pessoas mantêm agendas tão ocupadas que a fadiga se torna uma desculpa para não se exercitar. De fato, 59% das pessoas que não se exercitam disseram que a falta de energia era uma barreira importante à atividade física. A fadiga costuma ser mais mental que física e, com frequência, está relacionada ao estresse. Profissionais de condicionamento físico devem enfatizar que uma caminhada enérgica, um passeio de bicicleta ou uma partida de tênis podem aliviar a tensão e o estresse e também ser energizante. Se essas atividades forem estruturadas para serem divertidas, a pessoa aguardará ansiosamente por elas após um dia que pode ter sido estressante.

Falta de motivação

Relacionada à falta de energia está uma falta de motivação suficiente para manter uma atividade física por um longo período. São necessários compromisso e dedicação para manter uma atividade física regular diante de uma vida tão ocupada com trabalho, família e amigos. É fácil permitir que outros aspectos da vida tomem todo seu tempo e energia; portanto, lembrar sempre os benefícios positivos da atividade física torna-se ainda mais importante para manter a motivação.

Problemas de adesão ao exercício

Quando pessoas sedentárias superam a inércia e começam a se exercitar, o próximo obstáculo que enfrentam é dar continuidade ao programa de exercícios. Muitos acham mais fácil começar um programa do que persistir nele; cerca de 50% dos participantes abandonam os programas nos primeiros seis meses. A Figura 18.1 mostra essa redução acentuada na participação no exercício nos primeiros seis meses, o que, depois, costuma se estabilizar até 18 meses. Praticantes de exercícios muitas vezes fazem intervalos na adesão a esses programas. Algumas razões foram apresentadas para explicar por que as pessoas têm problemas para aderir ao exercício apesar de ele ser benéfico, fisiológica e psicologicamente. As razões incluem:

- Com frequência, as prescrições costumam se basear apenas em dados de condicionamento, ignorando se a pessoa está psicologicamente preparada para se exercitar.
- A maioria das prescrições de exercícios são excessivamente restritivas e não são ideais para aumentar a motivação para o exercício regular.
- Prescrições rígidas de exercícios, baseadas em princípios de intensidade, duração e frequência, são desafiadoras demais para muitas pessoas, sobretudo iniciantes.
- Prescrições tradicionais de exercícios não promovem a autorresponsabilidade nem fortalecem as pessoas para fazerem mudanças comportamentais de longo prazo.

Entretanto, Dishman e Buckworth (1997) observaram que possíveis recaídas podem ter um impacto mais limitado se o indivíduo as planejar e antecipar, reconhecê-las como impedimentos temporários e desenvolver habilidades autorregulatórias para preveni-las (ver “Prevenção de Recaída”). Finalmente, a importância de manter a atividade física durante um período (isto é, sem recaídas) foi demonstrada em um estudo de Emery, Hauck, Shermer, Hsiao e MacIntyre (2003). Participantes (indivíduos com doença pulmonar obstrutiva crônica) que aderiram a um programa de exercícios por um ano tiveram ganhos no funcionamento cognitivo, na capacidade funcional e no bem-estar psicológico, comparados com aqueles que não se mantiveram em um programa de exercícios.

Visto que os programas de exercícios apresentam uma alta taxa de recaída, eles são como fazer dieta, parar de fumar ou reduzir o consumo de bebidas alcoólicas (Prochaska e Velicer, 1997). As pessoas pretendem mudar um hábito que afeta negativamente sua saúde e bem-estar. Novas matrículas nas academias de ginástica tradicionalmente aumentam em janeiro e fevereiro,

FIGURA 18.1 Mudança na taxa de participação em programas de exercícios com o passar do tempo.

quando os sedentários se sentem desafiados pelas resoluções de Ano Novo a virarem uma nova página e entrarem em forma. O *marketing* do exercício pelas empresas de trajes esportivos acelerou-se na América do Norte, numa campanha de persuasão de massa. Portanto, por que algumas pessoas que iniciam um programa de exercícios não conseguem continuar, enquanto outras continuam a fazer do exercício uma parte do seu estilo de vida?

PONTO-CHAVE Profissionais do exercício deveriam fornecer com consistência informações sólidas e científicas sobre o exercício e a atividade física a fim de aumentar a probabilidade de adesão de clientes a programas de condicionamento físico.

Teorias e modelos de comportamento de exercício

Uma forma de começar a responder a essa questão envolve o desenvolvimento de modelos teóricos que nos ajudam a entender o processo de adoção do exercício e adesão a ele (Culos-Reed, Gyurcsik e Brawley, 2001). Nesta seção, discutimos alguns dos principais modelos e teorias.

Modelo de crença na saúde

O **modelo de crença na saúde** é um dos modelos teóricos mais duradouros associados a comportamentos de saúde preventivos (Hayslip, Weigand, Weinberg, Richardson e Jackson, 1996). Ele estipula que a probabilidade de um indivíduo se envolver em comportamento de saúde preventivo (como o exercício físico) depende da sua percepção da gravidade da doença potencial, bem como de sua avaliação dos custos e dos benefícios de tomar aquela atitude (Becker e Maiman, 1975). Um indivíduo que acredita que a doença potencial é grave, que corre risco e que entende que a vantagem de tomar a atitude supera as desvantagens tem grande probabilidade de adotar o comportamento de saúde recomendado. Embora tenha havido algum sucesso no uso do modelo de crença na saúde para prever comportamento em relação ao exercício, os resultados foram inconsistentes porque o modelo foi originalmente desenvolvido para estudar a doença, não o exercício (Berger, Pargman e Weinberg, 2007).

Prevenção de recaída

Infelizmente, muitas pessoas que começam a praticar exercícios costumam retornar à inatividade, ou se exercitar com menos frequência. Eis algumas dicas para ajudar a prevenir uma recaída à inatividade:

- Espere e se prepare contra recaídas (p. ex., programando atividades alternativas para as férias).
- Crie estratégias de controle para lidar com situações de alto risco (p. ex., treinamento do relaxamento, administração do tempo, mentalização)
- Substitua "devo" por "quero" para proporcionar mais equilíbrio em sua vida. "Devo" coloca pressão e expectativas sobre você.
- Use diálogo interior positivo e mentalização para evitar diálogos interiores focalizados na recaída.
- Identifique situações que o colocam em risco e tente evitá-las ou se prepare para elas.
- Não veja uma recaída temporária como catastrófica, porque isso prejudica a confiança e a força de vontade (p. ex., se não se exercitou por uma semana, você não é um fracassado; simplesmente recomece na semana seguinte).

Teoria do comportamento planejado

A **teoria do comportamento planejado** (Ajzen e Madden, 1986) é uma extensão da teoria da ação racional (Ajzen e Fishbein, 1980). A teoria da ação racional afirma que as intenções são os melhores prognosticadores do comportamento real. Especificamente, as intenções são produto da atitude do indivíduo em relação a determinado comportamento e à norma em relação a esse comportamento (**norma subjetiva**). Essa norma subjetiva é produto de crenças sobre as opiniões dos outros, bem como da motivação do indivíduo em sujeitar-se a tais opiniões. Por exemplo, se você não faz exercícios, mas acredita que outras pessoas importantes em sua vida (como cônjuge, filhos, amigos) pensam que deveria praticá-los, talvez você queira fazer o que elas esperam de você.

A teoria do comportamento planejado amplia a teoria da ação racional, afirmando que intenções não podem ser os únicos prognosticadores de comportamento, em especial em situações nas quais as pessoas possam não ter algum controle sobre o comportamento. Portanto, além das noções de normas e atitudes subjetivas, a teoria do comportamento planejado estabelece que a percepção de controle comportamental – ou seja, a percepção das pessoas de sua *capacidade* de realizar o comportamento – também afetará os resultados comportamentais. Uma metanálise feita por Hagger, Chatzisarantis e Biddle (2002) defendeu a eficácia dos diferentes construtos na teoria do comportamento planejado na previsão do exercício.

Intenções comportamentais de aumento do comportamento de exercício diferem de intenções de manter o exercício (Milne, Rodgers, Hall e Wilson, 2008). Logo, quando da elaboração de intervenções para o exercício, a ideia de que ele deve ocorrer em etapas (ver o modelo transteórico mais adiante no capítulo) tem de ser leva-

da em conta. Num estudo de Parrott, Tennant, Olejnik e Poudevigne (2008), usando a teoria do comportamento planejado, mensagens por e-mail lembrando os participantes a se exercitarem e salientando os benefícios do exercício funcionaram para aumentar as intenções de se exercitar e o comportamento real de exercitar-se, na comparação com uma condição de controle. Hamilton e White (2008) ampliaram a teoria do comportamento planejado, adicionando autoidentidade e normas de grupo às variáveis existentes da teoria para ajudar a prever comportamentos de exercício em adolescentes. Finalmente, Dimmock e Banting (2009) defendem que intenções, conforme previsto pela teoria, não necessariamente influenciam o comportamento; mais importantes são a qualidade e a força das intenções.

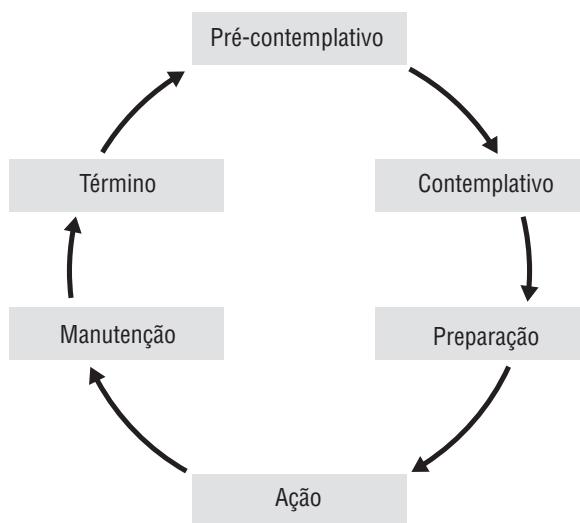
Um estudo de Motl e colaboradores (2005) descobriu que o controle comportamental foi um bom prognosticador de atividade física em mais de mil adolescentes negras e brancas durante um período de um ano. Martin e colaboradores (2005) foram capazes de prever atividade física moderada e condicionamento cardiorrespiratório em crianças afro-americanas usando as variáveis da teoria do comportamento planejado. Além disso, pesquisas concentradas na previsão de comportamentos de exercício e adesão a ele (Rhodes e Courneya, 2005) constataram que um indivíduo pode precisar atender a determinado limiar em relação a normas subjetivas e de controle comportamental percebidas. Concluindo, a eficácia de uso da teoria do comportamento planejado foi demonstrada na previsão de intenções de se exercitar em sobreviventes de linfoma não Hodgkin (Courneya, Vallance, Jones e Reiman, 2005) e em usuários de substâncias em recuperação (Savvidou, Lazaras e Tsorbatzoudia, 2012).

Teoria sociocognitiva

A **teoria sociocognitiva** (Bandura, 1986, 1997, 2005) propõe que fatores pessoais, comportamentais e ambientais operam como determinantes reciprocamente interativos. Basicamente, o ambiente influencia os comportamentos e estes influenciam o ambiente. Fatores pessoais como pensamentos, emoções e fisiologia também são importantes. Apesar dessa interação entre fatores diferentes, provavelmente a peça mais essencial nessa abordagem seja uma crença do indivíduo de que pode realizar com sucesso um comportamento (autoeficácia). Parece que a autoeficácia é um bom prognosticador de comportamento em diversas situações de saúde, como parar de fumar, controlar o peso e recuperar-se de ataques cardíacos. Em relação ao exercício, a teoria da autoeficácia produziu alguns dos resultados mais consistentes, revelando um aumento na participação em exercícios à medida que a autoeficácia aumenta (veja Buckworth e Dishman, 2007; Maddison, e Prapavessis, 2004), bem como aumentos na autoeficácia à medida que a participação em exercícios aumenta (McAuley e Blissmer, 2002). A autoeficácia tem sólida relação com participação em exercícios ao longo do ciclo de vida, embora, de modo especial, em adultos de meia-idade e idosos (Avotte, Margrett e Hicks-Patrick, 2010).

A autoeficácia é especialmente importante quando o exercício é mais desafiador, tal como nos estágios iniciais da adoção do exercício e para pessoas com doenças crônicas. Exemplificando, a teoria da autoeficácia prevê comportamento de exercício especialmente útil para pessoas com diabetes tipo 1 e 2, bem como para pessoas com doença cardiovascular (Luszczynska e Tryburcy, 2008; Plotnikoff, Lippke, Courneya, Birkett e Sigal, 2008). Além disso, quando as pessoas têm recaídas de inatividade, o melhor prognosticador de sua retomada ou não é a recuperação da autoeficacia (Luszcynska, Mazurkiewicz, Ziegelmann e Schwarzer, 2007). Martin e McCaughtry (2008) pesquisaram a atividade física em crianças afro-americanas moradoras de cinturões de pobreza. Um tanto contrários a resultados anteriores, os achados revelaram que o tempo usado fora e o apoio social, em oposição à autoeficácia, foram os melhores prognosticadores de níveis de atividade física. Essa população raramente foi pesquisada da perspectiva sociocognitiva; assim, outros fatores além da autoeficácia podem ser os principais determinantes do comportamento de exercício. Resumindo, a pesquisa, de forma consistente, apoia a teoria sociocognitiva e o papel da autoeficácia no aumento do comportamento pró-exercício (Biddle, Hagger, Chatzisarantis e Lippke, 2007).

Teoria da autodeterminação

A **teoria da autodeterminação** (SDT – *self-determination theory*) é assunto do Capítulo 6, em relação a sua influência na motivação para o esporte e o desempenho esportivo. Basicamente, a teoria propõe que as pessoas são motivadas de forma inerente a se sentirem conectadas aos outros num ambiente social (relacionamento), a funcionar com eficiência no ambiente (realização) e a ter um sentimento de iniciativa pessoal fazendo isso (autonomia). Hagger e Chatzisarantis (2007, 2008) resumiram a pesquisa que empregou a SDT para prever comportamentos de exercício. As pesquisas costumam indicar que os participantes que mostram autonomia no comportamento de exercício (Standage, Sebire e Loney, 2008) e têm sistemas sólidos de apoio social exibem motivação mais forte e adesão aumentada ao exercício. A SDT conseguiu ainda prever a adesão em participantes com sobrepeso e obesos (Edmunds, Ntoumanis e Duda, 2007).

Mais suporte para a SDT foi encontrado no fato de participantes de atividades físicas conseguirem diferenciar metas intrínsecas de extrínsecas num contexto de atividade física (McLachlan e Hagger, 2011). Nesse sentido, Fortier e colaboradores (2012) constataram que pessoas que evoluíram pelos estágios de alteração mostraram mais formas autodeterminadas de comportamento em relação ao exercício. Concluindo, dois estudos (Duncan, Hall, Wilson e O, 2010; Lewis e Sutton, 2011) descobriram que o exercício influenciado por regulações mais autônomas (tal como fazer algo por opção própria) produzia níveis mais altos de adesão, na comparação com o exercício influenciado por regulações controladas (fazer algo por dever). Essas pesquisas salientam a relação entre formas autodeterminadas de motivação e estágios de alteração na previsão do comportamento de exercício.

A SDT surgiu como um método teórico importante na psicologia do exercício em geral e na adesão ao exercício em especial. Ajudou os pesquisadores a entender a motivação intrínseca e extrínseca mais num contínuo que como uma dicotomia. Isso traz implicações à adesão ao exercício, uma vez que exercícios não são intrinsecamente motivadores para muitas pessoas, especialmente as que iniciam um programa de exercícios. O desafio aos instrutores continua sendo como criar uma atmosfera autônomo-apoiadora em que formas autodeterminadas de motivação sejam promovidas no contexto das atividades físicas, mas ainda possibilitando certa motivação extrínseca menos direcionada ao eu (como, por exemplo, apoio social, recompensas).

Modelo transteórico

Embora os modelos anteriores sejam úteis na tentativa de compreender por que as pessoas se exercitam ou não, esses construtos tendem a se concentrar em determinado momento no tempo. Entretanto, o **modelo transteórico** (Prochaska, DiClemente e Norcross, 1992) afirma que os indivíduos atravessam estágios de mudança, e que esse movimento pelos estágios é mais cíclico (Figura 18.2) que linear, porque muitas pessoas não têm sucesso nas tentativas de estabelecer e manter mudanças no estilo de vida. Esse modelo afirma que intervenções e informações precisam ser adaptadas para combinarem com o estágio especial em que se encontra um indivíduo naquele período (Ver "Adaptação da Intervenção de Exercícios ao Indivíduo"). Há seis estágios no modelo transteórico:

1. *Estágio pré-contemplativo*. Neste estágio, os indivíduos não pretendem começar a fazer exercícios nos próximos seis meses. São "sedentários". As pessoas nesse primeiro estágio podem estar desmoralizadas

FIGURA 18.2 Padrão cíclico dos estágios de mudança.

Critérios de avaliação das teorias de comportamento de saúde

Há um consenso de que comportamentos não saudáveis são as principais causas de doença, morte prematura e aumento dos custos no atendimento de saúde. Sem dúvida, falta de exercício tem relação com muitos resultados de saúde negativos (como doença cardíaca coronariana, obesidade). Assim, muitas teorias (registradas neste capítulo) são aplicadas ao comportamento para se exercitar. Recentemente, Prochaska, Wright e Velicer (2008) ofereceram orientações para avaliação da eficácia dessas várias teorias na previsão de comportamentos de exercício. Na lista a seguir, as orientações estão ordenadas da menos até a mais importante em termos de utilidade prática e valor para melhorar a saúde.

- *Clareza:* a teoria tem termos bem definidos, operacionalizados e explícitos.
- *Consistência:* os componentes não entram em contradição.
- *Parcimônia:* a teoria explica o fenômeno da forma menos complicada possível.
- *Possibilidade de teste:* as proposições podem ser testadas.
- *Adequação empírica:* a teoria prevê quando uma alteração de comportamento ocorrerá e não ocorrerá.
- *Produtividade:* a teoria gera novas indagações e ideias e aumenta a base de conhecimentos.
- *Possibilidade de generalização:* a teoria é generalizável a outras situações, locais e momentos.
- *Integração:* os construtos são combinados num padrão significativo e sistemático.
- *Utilidade:* a teoria propicia serviços relativos à saúde e é utilizável.
- *Capacidade de prática:* a intervenção embasada na teoria produz uma maior alteração comportamental que um placebo ou um controle.
- *Impacto:* é igual à multiplicação do alcance (percentual de participação da população-alvo) pela quantidade de comportamentos alterados e pela eficácia (quantidade de alteração).

por sua incapacidade de mudar, podem estar na defensiva devido a pressões sociais ou desinformadas sobre as consequências de seu comportamento a longo prazo.

2. *Estágio contemplativo*. Nesse estágio, as pessoas têm sérias intenções de se exercitar nos próximos seis meses. Apesar de suas intenções, geralmente permanecem nesse segundo estágio, de acordo com as pesquisas, por cerca de dois anos. Portanto, nosso sedentário tem um pensamento passageiro sobre começar a fazer exercício, mas é improvável que faça algo nesse sentido.
3. *Estágio de preparação*. As pessoas nesse estágio estão se exercitando um pouco, talvez menos do que três vezes por semana, mas não regularmente. Logo, embora nosso sedentário agora se exercite um pouco, a atividade não é suficientemente regular para produzir benefícios importantes. No estágio de preparação, os indivíduos costumam ter um plano de ação e realmente tomam uma atitude para fazerem mudanças comportamentais, como fazer um pouco de exercício.
4. *Estágio de ação*. Os indivíduos nesse estágio exercitam-se regularmente (três ou mais vezes por semana, durante 20 minutos ou mais), mas vêm fazendo isso há menos de seis meses. Esse é o estágio menos estável; tende a corresponder ao risco mais alto de recaída. Trata-se também do estágio mais ativo, no qual a maioria dos processos de mudança está sendo usada. Então nosso sedentário é agora uma pessoa ativa que pode facilmente retornar ao antigo estilo "preguiçoso".
5. *Estágio de manutenção*. Os indivíduos nesse estágio fazem exercícios regularmente há mais de seis meses. Embora seja provável que mantenham atividades físicas regulares durante toda a vida (exceto por intervalos devido a lesão ou outros problemas de saúde), o tédio e a perda de foco podem tornar-se um problema. Às vezes, a vigilância constante necessária no começo para estabelecer um hábito está cansando, sendo difícil sua manutenção. O ideal seria que, para evitar uma recaída, o praticante de exercícios trabalhasse para reforçar os ganhos obtidos na passagem pelos vários estágios. Embora a maioria dos estudos que testaram o modelo transteórico tenha como foco os primeiros estágios, Fallon, Hausenblas e Nigg (2005) concentraram-se no estágio de manutenção. Os resultados revelaram que aumentar a autoeficácia para superar obstáculos ao exercício foi fator essencial para que tanto homens como mulheres continuassem a fazer exercícios. Ademais, as pessoas na fase de manutenção pareceram mais motivadas intrinsecamente que extrinsecamente (Buckworth, Lee, Regan, Schneider e DiClemente, 2007).
6. *Estágio de término*. Uma vez que o praticante de exercícios tenha permanecido nesse estágio por cinco anos, considera-se que ele saiu do ciclo de mudança, e que uma recaída simplesmente não virá a ocorrer. Nesse estágio, a pessoa é verdadeiramente ativa – e para toda a vida. Em um estudo interessante (Cardinal, 1997) com mais de 550 participantes, por volta de 16% deles indicaram estar no estágio de término (critério de cinco anos ou mais de atividade física contínua e 100% de autoeficácia numa capacidade de permanecer fisicamente ativo por toda a vida). Cardinal concluiu que os indivíduos no estágio de término são resistentes à recaída apesar dos obstáculos comuns ao exercício, como falta de tempo, falta de energia, motivação baixa e mau tempo.

Na tomada de decisão sobre exercitar-se, as pessoas passam por uma espécie de análise de custo-benefício, conhecida como *equilíbrio decisório*. De forma específica, quando as pessoas estão considerando alguma mudança no estilo de vida, pesam os prós e contras de determinado comportamento (tal como "Devo começar a me exercitar?"). Numa metanálise, Marshall e Biddle (2001) constataram que os prós aumentavam a cada estágio seguinte e que a maior oportunidade ocorria entre o estágio pré-contemplativo e contemplativo. Similarmente, os contras diminuíam a cada estágio avançado. Isso corrobora uma pesquisa (Landry e Solmon, 2004) com mulheres afro-americanas que descobriu que os motivos para se exercitar ficavam mais internos à medida que as participantes passavam pelos estágios. Assim, métodos mais concentrados em sentimentos de culpa ou obrigação e menos em fomentar a automotivação podem, na verdade, ter efeitos negativos na adesão. Sendo assim, especialistas em exercícios têm de ajudar as pessoas que pretendem se exercitar a se darem conta de todos os benefícios disso (ou seja, maior motivação intrínseca), como uma ajuda para que saiam da pré-contemplação à contemplação e cheguem à preparação.

Modelo de manutenção da atividade física

Os modelos já referidos não foram desenvolvidos especificamente para a adesão ao exercício. Em auxílio a uma compreensão melhor da manutenção prolongada da atividade física, foi desenvolvido o **modelo de manutenção da atividade física** (Nigg, Borrelli, Maddock e Dischman, 2008). Os aspectos-chave desse modelo que preveem a manutenção da atividade física incluem:

- fixação de metas (concretização do compromisso, satisfação),

- automotivação (persistência na busca das metas comportamentais, desconsiderados quaisquer impedimentos situacionais),
- autoeficácia (confiança em vencer os obstáculos e evitar a recaída),
- ambiente de atividade física (acesso, estética ou atratividade, cenário agradável, apoio social) e
- estresse de vida (alterações recentes na vida, problemas cotidianos).

É interessante observar que, embora a meta dos programas de exercício seja fazer com que os participantes mantenham comportamentos de exercício por toda a vida (ou, no mínimo, por período longo de tempo), poucas pesquisas sobre intervenções com exercícios mediram o comportamento de manutenção. Numa revisão ampla e sistemática de alterações de comportamento após atividade física, Fjeldsoe, Neuhaus, Winkler e Eakin (2011) constataram que apenas 35% das 157 pesquisas revisaram dados de manutenção apresentados (definidos como, no mínimo, três meses após o término da intervenção). Mesmo quando o exercício ajudou durante a intervenção, a eficácia das intervenções é limitada se o exercício não se mantém após a intervenção. Assim, os dados sobre manutenção têm de ser coletados durante períodos maiores de tempo (isto é, pesquisas longitudinais) se a ideia for avaliar a eficácia de intervenções variadas de atividade física.

Modelos ecológicos

Uma classe de modelos que recentemente obteve apoio no estudo sobre comportamento de exercício é o **modelo ecológico**. O termo *ecológico* refere-se mais a modelos, estruturas ou perspectivas do que a um conjunto específico de variáveis (Dishman et al., 2004). Seu foco principal é explicar como ambientes e comportamentos afetam uns aos outros, levando em consideração influências intrapessoais (tais como biológicas), interpessoais (como junto à família), institucionais (tal como nas escolas) e políticas (como as leis em todos os níveis). Numa revisão de 129 estudos de 1979 a 2003, a mais sólida evidência para influenciar a atividade física incluiu sugestões para uso de escadas, acesso a academias de ginástica, clubes de atividades físicas e oportunidades de atividade física, educação física escolar e métodos abrangentes em locais de trabalho (Matson-Koffman, Brownstein, Neiner e Greaney, 2005). Embora todos esses ambientes sejam importantes, discute-se (Sallis e Owen, 1999) que os ambientes físicos são, na verdade, o marco desses modelos ecológicos. A alegação mais provocadora é que os modelos ecológicos podem ter um impacto direto sobre o exercício superior àquele produzido por modelos sociocognitivos. Zhang e colaboradores (2012) usaram uma perspectiva ecológica para ajudar a promover atividades físicas em estudantes do ensino médio. Variáveis socioambientais (tais como apoio de pais, amigos e professores de educação física) e variáveis físico-ambientais (como acesso a equipamentos, segurança na vizinhança), junto com autoeficácia de obstáculos (isto é, crença de que você consegue vencer as barreiras ao exercício), foram entendidas como prognosticadoras da atividade física. Além disso, as variáveis ambientais (sociais e físicas) previram atividades físicas além de fatores individuais, como autoeficacia de obstáculos.

Integração de modelos

Até aqui apresentamos modelos diferentes que tentam prever comportamentos voltados ao exercício. Na verdade, porém, uma combinação de modelos pode oferecer a melhor previsão. Zhang e Solmon (2013) descrevem a possibilidade de se combinar o modelo ecológico com o da teoria da autodeterminação (SDT) para promover comportamentos de exercício. Especificamente, o princípio básico do modelo ecológico social é que cada contexto comportamental tem características ambientais relevantes a tipos e propósitos específicos de atividade física. Além disso, está demonstrado que a satisfação de necessidades psicológicas (isto é, SDT) é um mediador importante entre diversos fatores ambientais e a motivação autônoma e a subsequente atividade física das pessoas.

Integrar essas duas abordagens pode ajudar a aumentar os níveis de atividade física. Por exemplo, um ambiente físico ativo e caloroso de uma escola (incluindo locais onde que os alunos podem caminhar, brincar ou participar de alguma atividade física) pode fomentar o sentimento de autonomia dos estudantes (tal como, pelo oferecimento de equipamento e espaços suficientes para aumento das opções), competência (como, pelo oferecimento de recursos de atividade física que permitam aos estudantes a sensação de competência, tais como tipos diferentes de equipamento de habilidade motora para ajudar no desenvolvimento de habilidades que demandem capacidade perceptual-motora e coordenação mão-olhos) e relacionamento (como pela criação de um contexto em que crianças possam interagir entre si). O atendimento a tais necessidades por meio do ambiente físico e social deve promover envolvimento em atividades físicas.

Determinantes da adesão ao exercício

Teorias ajudam-nos a entender o processo de adoção e, mais tarde, manutenção de hábitos de exercício e oferecem-nos um meio de estudar esse processo. Outra forma que os pesquisadores utilizam para estudar a adesão aos programas de exercício é a investigação dos deter-

Adaptação da intervenção de exercícios ao indivíduo

Um tema central no modelo transteórico é que diferentes técnicas de intervenção seriam mais eficazes para pessoas em diferentes estágios de mudança. Essa ideia foi testada por Marcus, Rossi, Selby, Niaura e Abrams (1992), que desenvolveram os seguintes materiais de autoajuda adaptados ao estágio e outros recursos, usando a literatura sobre adesão ao exercício e o modelo transteórico:

- "O que há para você aqui", para pessoas no estágio contemplativo, com foco nos benefícios da atividade física e nos obstáculos a ela.
- "Pronto para a ação", desenvolvido para pessoas no estágio de preparação, com foco em levar as pessoas a se exercitarem três vezes por semana, pelo uso de estratégias do estabelecimento de metas de curto prazo, habilidades de administração do tempo e recompensa pessoal pela atividade.
- "Permanecer ativo", para participantes no estágio de ação que se exercitam apenas ocasionalmente e correm grande risco de retornar ao estágio de preparação, focalizado em situações problemáticas que podem levar a uma recaída (p. ex., lesão), com sugestões para lidar com essas situações (p. ex., obter apoio social).

Os resultados revelaram que entre 30 e 60% dos participantes do programa de exercícios evoluíram para o estágio de preparação ou o de ação e apenas 4% no estágio de preparação e 9% no estágio de ação regrediram. Portanto, adaptar a intervenção ao estágio de exercício parece ser uma forma eficaz de aumentar a atividade física.

Além disso, às vezes pode haver coisas fora do controle da pessoa que influenciam a continuidade da atividade física. Por exemplo, um estudo recente mostrou que indivíduos cuja vida teve mais eventos importantes durante o estágio de manutenção exercitavam-se significativamente menos do que aqueles que tiveram poucos eventos de vida importantes (Oman e King, 2000). Por isso, é importante estar preparado para essas situações de "alto risco" que podem levar a perda de sessões de exercício ou a atrito com o programa. Ademais, parece que, num local de trabalho, uma intervenção diversificada pode aumentar o gasto de energia dos participantes, bem como conduzi-los de um estágio mais baixo (menos ativo) de mudança para um estágio mais alto (mais ativo) de mudança (Titze, Martin, Seiler, Stronegger e Marti, 2001). Uma pesquisa com um programa de caminhada (Jo, Song, Yoo e Lee, 2010) apoiou os estágios de modelo de mudança na Coreia, embora os pesquisadores tenham percebido a dificuldade de levar pessoas no estágio pré-contemplativo ao contemplativo de adoção de atividade física consistente. Finalmente, uma revisão abrangente da literatura que avaliou o efeito do modelo transteórico no comportamento de exercício constatou que, em 25 de 31 pesquisas, uma intervenção específica para cada estágio demonstrou sucesso em motivar os participantes a atingir estágios mais elevados e quantidades maiores de exercício (Spencer, Adams, Malone, Roy e Yost, 2006).

Um estágio de modelo de mudança mais parcimonioso que o modelo transteórico é conhecido como a abordagem de processo de ação para a saúde (Schwarzer, 1992). Contém três fases: (a) estágio não intencional, em que uma intenção comportamental está sendo desenvolvida (semelhante ao estágio de contemplação do modelo transteórico); (b) estágio intencional, em que a pessoa já formou uma intenção, mas permanece inativa, enquanto o comportamento em relação ao exercício está sendo planejado e preparado; e (c) fase de ação, em que os planos são traduzidos em ação física. Os resultados revelaram achados semelhantes aos do modelo transteórico, em que indivíduos em diferentes estágios tinham diferentes níveis de autoeficácia, percepção de risco, taxas de atrito e cognições de planejamento do exercício (Lippke, Ziegelmann e Schwarzer, 2005). Portanto, essa abordagem pode ampliar o modelo transteórico como uma forma de estudar mudanças em pensamentos, sentimentos e comportamentos com relação ao exercício.

Os estágios de mudança caracterizam o momento em que as pessoas mudam, mas os processos de mudança observam *como* elas mudam. As pessoas usam uma série de estratégias e técnicas para mudar o comportamento, e essas estratégias são seus processos de mudança. Podemos dividir os processos em duas categorias: cognitiva e comportamental. Esses processos são listados na Tabela 18.1. Uma pesquisa interessantes (Rosen, 2000a, b) mostrou que os processos de mudança usados por indivíduos em relação ao exercício diferem dos empregados em programas de cessação do fumo, abuso de substâncias e mudança de dieta. Especificamente, as pessoas que estão se exercitando usam processos cognitivo-afetivos com mais frequência durante as fases de ação e manutenção do que em outras fases, porque existe a hipótese de o exercício ser um comportamento positivo que pode ser aumentado se as pessoas pensarem continuamente nele.

TABELA 18.1 Processos de mudança para exercício

Processos	Exemplos
Processos cognitivos	
Aumento da consciência	Recordo informações que as pessoas me repassaram sobre os benefícios do exercício.
Grande alívio	Advertências sobre os riscos da inatividade à saúde tocam-me emocionalmente.
Reavaliação ambiental	Sei que seria um exemplo melhor para os outros se me exercitasse regularmente.
Autorreavaliação	Estou analisando a ideia de que o exercício regular me tornaria uma pessoa mais saudável, mais feliz.
Liberação social	Acho que a sociedade está mudando de uma forma que torna tudo mais fácil para o praticante de exercícios.
Processos comportamentais	
Contracondicionamento	Em vez de permanecer inativo, faço algum tipo de atividade física.
Relacionamentos de ajuda	Tenho alguém com quem posso contar quando tenho problemas para fazer exercícios.
Controle do reforço	Sinto-me recompensado quando faço exercícios.
Autoliberação	Digo a mim mesmo que consigo manter o programa se assim o desejar.
Controle do estímulo	Espalho coisas pela casa para me lembrar de fazer exercícios.

Adaptada de Marcus et al., 1992.

minantes específicos de comportamento de exercício. Num sentido amplo, os determinantes enquadram-se em duas categorias: fatores pessoais e fatores ambientais.

Examinaremos cada categoria, salientando os fatores específicos mais consistentes relacionados a taxas de adesão e desistência. A Tabela 18.2 resume as influências positivas e negativas na adesão, assim como as variáveis que não a influenciam (Dishman e Buckworth, 1998, 2001). Entretanto, deve se observar que os determinantes de atividade física não são variáveis isoladas; antes, influenciam e são influenciados reciprocamente, na medida em que contribuem para resultados compor-

TABELA 18.2 Fatores que influenciam a atividade física geral

Fatores pessoais			
Determinante	**Positivo**	**Negativo**	**Neutro**
Demográficos			
Idade		✔	
Atividade de operário		✔	
Educação	✔		
Sexo (masculino)	✔		
Alto risco de doença cardíaca		✔	
Renda e situação socioeconômica	✔		
Sobrepeso e obesidade		✔	
Variáveis cognitivas e de personalidade			
Atitudes			✔
Obstáculos ao exercício		✔	
Satisfação no exercício	✔		
Expectativa de saúde e outros benefícios	✔		
Intenção de fazer exercício	✔		
Conhecimento sobre saúde e exercício			✔
Falta de tempo		✔	
Transtorno do humor		✔	
Percepção de saúde ou condicionamento	✔		
Autoeficácia para exercício	✔		
Automotivação	✔		
Comportamentos			
Dieta	✔		
Atividade física anterior não estruturada durante a infância			✔
Atividade física anterior não estruturada durante a idade adulta	✔		
Participação em programas no passado	✔		
Esportes na escola			✔
Fumo		✔	
Padrão de comportamento Tipo A		✔	

(*Continua*)

TABELA 18.2 Fatores que influenciam a atividade física geral (*continuação*)

Fatores pessoais			
Determinante	**Positivo**	**Negativo**	**Neutro**
Ambiente social			
Tamanho da classe			✔
Coesão de grupo	✔		
Influência médica	✔		
Influência passada da família	✔		
Apoio social de amigos e colegas	✔		
Apoio social de cônjuge e família	✔		
Apoio social de equipe e professor	✔		
Ambiente físico			
Clima e estação		✔	
Custo			✔
Interrupções na rotina			✔
Acesso a instalações: real	✔		
Acesso a instalações: percebido	✔		
Equipamento em casa	✔		
Características da atividade física			
Intensidade		✔	
Esforço percebido		✔	
Programa de grupo	✔		
Qualidades do líder	✔		

tamentais (King, Oman, Brassington, Bliwise e Haskell, 1997). Por exemplo, alguém que valorize o condicionamento físico e é automotivado pode ser menos influenciado pelo clima e, portanto, ter mais probabilidade de se exercitar quando está frio do que alguém para quem o condicionamento é menos importante e que necessita de mais apoio externo e motivação.

Biddle, Atkin, Cavill e Foster (2011) fizeram uma ampla revisão para a pesquisa dos correlatos da atividade física nos jovens. Muitos achados se assemelham aos dos adultos. Os principais correlatos de atividade física para jovens incluem:

- *Demográficos* – idade, sexo
- *Psicológicos* – motivação positiva, imagem positiva do corpo
- *Comportamentais* – atividade física anterior, participação em esportes, hábito de fumar, comportamento sedentário
- *Socioculturais* – influências dos pais, apoio social
- *Ambientais* – acesso a instalações, distância da casa para a escola, tempo gasto em ambiente externo, criminalidade local

Biddle e colaboradores (2011) observam que fatores como sexo e idade parecem causar os efeitos mais consistentes e poderosos na atividade física. Ademais, sugerem que a maioria dos demais correlatos de atividade física mais provavelmente causarão apenas efeitos pequenos, ou pequenos a moderados isoladamente, podendo funcionar melhor em interação com outras influências.

Fatores pessoais

Podemos diferenciar três tipos de características pessoais que podem influenciar a adesão ao exercício: variáveis demográficas, variáveis cognitivas e comportamentos. Discutiremos essas variáveis nesta ordem.

Variáveis demográficas

As variáveis demográficas costumam ter forte associação com a atividade física. Educação, renda e situação socioeconômica estão todos consistentes e *positivamente* relacionados com a atividade física. Especificamente, pessoas com renda mais alta, mais educação e situação profissional mais privilegiada são mais propensos a serem fisicamente ativas. Entre indivíduos que ganham menos do equivalente a US$ 15 mil ao ano, 65% são inativos, comparados com 48% daqueles que ganham mais de US$ 50 mil. Além disso, entre quem não concluiu o ensino médio, 72% são sedentários, comparados com 50% dos indivíduos com educação universitária (U.S. Centers for Disease Control and Prevention, 1993). Inversamente, pessoas que fumam e trabalham na indústria têm menos probabilidade de serem fisicamente ativas, na comparação com suas contrapartes que não fumam e são funcionários administrativos (como gerentes financeiros, funcionários de banco). Muitos operários podem ter a atitude exigida por seu trabalho, que demanda atividade física suficiente para a saúde e o condicionamento; entretanto, com o uso da tecnologia na indústria atualmente, a maioria dos trabalhadores não despende muita energia em relação aos trabalhadores de 50 anos atrás.

Embora os homens tenham um nível mais alto de participação em atividades físicas do que as mulheres, não há diferenças na intensidade do exercício. A atividade física costuma diminuir com o envelhecimento. Uma redução especialmente grande na atividade física ocorre na adolescência (12-19 anos), mantida ao longo de quase toda a vida adulta (Buckworth e Dishman, 2007). Finalmente, como se poderia esperar, excesso de peso e obesidade têm uma associação negativa com a atividade física (Janssen, Katzmarzyk, Boyce, King e Pickett, 2004).

Algumas pesquisas usaram participantes não brancos, porque os grupos compostos por pessoas não brancas ficaram praticamente ausentes da literatura, mostrando correrem risco maior de níveis baixos de atividade física (Grunbaum et al., 2004). Nesse sentido, num estudo (Kimm et al., 2002), mulheres negras reduziram sua atividade física em 100% por volta dos 10 aos 19 anos de idade, ao passo que mulheres brancas reduziram a atividade física em algo em torno de 64%. Os resultados, todavia, mostram que as barreiras ao exercício foram similares entre pessoas brancas e não brancas, ainda que as populações diferissem em outros determinantes do exercício (King et al., 2000). Sem dúvida, trata-se de um campo que necessita de mais pesquisa. Finalmente, cultura e etnia também parecem importantes na determinação da adesão ao exercício (Pan e Nigg, 2011; Rovinak et al., 2010).

PONTO-CHAVE Operários costumam ter taxas mais baixas de adesão ao exercício na comparação com funcionários que trabalham em escritório. No entanto, um maior número de opções pode aumentar suas taxas de adesão.

Variáveis cognitivas e de personalidade

Muitas variáveis cognitivas foram testadas com o passar dos anos para determinar se ajudam a prever padrões de atividade física. De todas as variáveis testadas, autoeficácia e automotivação revelaram-se os prognosticadores mais consistentes de atividade física. A autoeficácia é simplesmente a crença do indivíduo de que pode realizar com sucesso um comportamento desejado. Iniciar um programa de exercícios, por exemplo, pode ter influência da confiança que a pessoa tem de ser capaz de desempenhar o comportamento desejado (como caminhada, corrida, dança aeróbica, etc.) e manter o comportamento. Portanto, os especialistas em exercício precisam ajudar as pessoas a se sentirem confiantes em relação ao corpo por meio de apoio social, encorajamento e adaptação das atividades para atender a suas necessidades e capacidades. Também é importante passar aos iniciantes uma sensação de sucesso e competência em seus programas de exercício para aumentar o desejo de continuar participando. Rovniak e colaboradores (2010) constataram que a autoeficácia era o prognosticador mais sólido de atividade física em relação a sexo, etnia e índice de massa corporal, em apoio aos efeitos positivos generalizados da autoeficácia na atividade física.

A automotivação também tem uma relação consistente com a adesão ao exercício e parece diferenciar quem adere de quem interrompe, em muitas situações, incluindo centros de condicionamento físico, clínicas de medicina preventiva, unidades de reabilitação cardíaca e academias de ginástica (Dishman e Sallis, 1994). Evidências sugerem que a automotivação pode refletir habilidades autorregulatórias, tais como estabelecimento efetivo de metas, **automonitoração** de progresso e autorreforço, que parecem ser importantes na manutenção da atividade física. Combinada com outras medidas, a automotivacão pode prever a adesão com mais exatidão ainda. Polman e colaboradores (2004), por exemplo, descobriram que o melhor prognosticador de adesão à atividade física era a combinação de automotivação e percentual de gordura corporal.

Um conjunto cumulativo de evidências também apoia a conclusão de que crenças sobre e expectativas de benefícios do exercício estão associadas com níveis aumentados de atividade física e adesão a programas de atividade física estruturados entre os adultos (veja

Marcus, Pinto, Simkin, Audrain e Taylor, 1994; Marcus et al., 2000). Campanhas educativas para a população podem modificar o conhecimento, as atitudes, os valores e as crenças sobre a atividade física; essas mudanças, então, podem influenciar a intenção do indivíduo de se tornar ativo e, mais tarde, o seu nível real de atividade. Portanto, os especialistas precisam informar as pessoas sobre os benefícios da atividade física regular, orientando-as sobre formas de superar obstáculos percebidos. Uma maneira de fornecer esse tipo de informação (ver Marcus, Rossi et al., 1992), por exemplo, é distribuir manuais de exercício específico aos participantes, com base em seu estágio atual de atividade física.

Comportamentos

Entre os estudos dos vários comportamentos que podem prever padrões de atividade física na idade adulta, a pesquisa sobre a atividade física e participação esportiva anterior de uma pessoa produziu alguns dos resultados mais interessantes. Em programas supervisionados nos quais a atividade pode ser observada diretamente, a participação anterior em um programa de exercícios é o *prognosticador mais confiável* de participação atual (Trost, Owenm, Mauman, Sallis e Brown, 2002). Ou seja, alguém que tenha permanecido ativo durante seis meses em um programa organizado tem probabilidade de ser ativo um ou dois anos mais tarde.

PONTO-CHAVE Envolvimento precoce em esportes e atividades físicas deve ser encorajado, porque há uma relação positiva entre o exercício na infância e padrões de atividade física na idade adulta.

Há poucas evidências de que a simples participação em esportes escolares, em oposição a um programa de exercícios formal, por si só prognosticará atividade física na idade adulta. Da mesma forma, há pouco apoio para a noção de que padrões de atividade na infância ou no início da adolescência sejam preditivos de atividade física posterior. É evidente que o elemento-chave para prever atividade física posterior é que o indivíduo tenha desenvolvido um hábito um tanto recente de ser fisicamente ativo durante a idade adulta, desconsiderando os tipos particulares e a frequência da atividade física. Entretanto, crianças ativas que recebem encorajamento dos pais para a atividade física serão mais ativas quando adultas do que crianças sedentárias que não recebem apoio dos pais. Nesse sentido, um grande levantamento junto a 40 mil crianças em idade escolar em dez países europeus revelou que as crianças cujos pais, melhores amigos e irmãos praticavam esportes e atividades físicas tinham muito mais probabilidade de praticarem exercícios e continuarem se exercitando na idade adulta (Wold e Anderssen, 1992). Além disso, apenas os 10% das crianças mais ativas não tiveram um declínio na atividade física dos 12 aos 18 anos. Esses resultados ressaltam a importância de os adultos estimularem os jovens, levando-os a envolvimento regular em atividades físicas e esportes desde cedo, bem como de servirem de modelos positivos.

Fatores ambientais

Os fatores ambientais podem ajudar ou impedir a participação regular em atividades físicas. Esses fatores incluem o ambiente social (como família e amigos), o ambiente físico (como clima, pressões de tempo e distância das instalações) e características da atividade física (como intensidade e duração da série de exercícios). Ambientes (isto é, comunidades) que promovem maior atividade – oferecendo instalações com fácil acesso e removendo os obstáculos reais e percebidos a uma rotina de exercício – são provavelmente necessários para a manutenção bem-sucedida de mudança no comportamento de exercício. Por exemplo, a adesão à atividade física é maior quando os indivíduos vivem ou trabalham perto da academia, recebem apoio do cônjuge para a atividade e conseguem administrar seu tempo com eficiência. Embora a maior parte dos determinantes estudados no passado tenham sido fatores demográficos, pessoais, comportamentais, psicológicos e programáticos, recentemente tem sido dada mais atenção a variáveis ambientais (Sallis e Owen, 1999).

Ambiente social

O apoio social é um aspecto fundamental do ambiente social do indivíduo e esse apoio da família e dos amigos é consistentemente associado com atividade física e adesão a programas de exercício estruturados entre adultos (USDHHS, 1996). O cônjuge tem grande influência sobre a adesão ao exercício, e sua atitude pode exercer ainda mais influência do que a da própria pessoa (Dishman, 1994). Nesse sentido, Raglin (2001a) encontrou uma taxa de 43% desistência para avulsos-casados (apenas uma pessoa de um casal faz exercício), enquanto para pares-casados (ambas as pessoas no programa de exercícios) a taxa de desistência era de apenas 6,3%. Logo, verdadeiramente participar de um programa de exercícios oferece muito suporte a um cônjuge. Apoio social também foi eficaz em contextos de reabilitação de lesões (Levy, Remco, Polman, Nicholls e Marchant, 2009). De forma específica, os atletas sentiram que o apoio social os ajudou a enfrentar o estresse decorrente da lesão e de não conseguirem participar do esporte. Amigos, familiares e psicoterapeuta foram encarados

como promotores de tipos diferentes de apoio social (como apoio na tarefa, apoio emocional). Finalmente, uma revisão feita por Carron, Hausenblas e Mack (1996) revelou que, em relação às variáveis sociais, a influência do apoio familiar e das pessoas significativas sobre o exercício era o prognosticador de adesão mais sólido.

PONTO-CHAVE O apoio do cônjuge é fundamental para aumentar as taxas de adesão das pessoas a programas de exercícios. Os cônjuges devem participar de sessões de orientação ou de programas de exercícios paralelos.

Ambiente físico

Uma localização conveniente é importante para a participação regular em programas de exercícios da comunidade. Tanto a percepção de conveniência como a proximidade real de casa ou do local de trabalho afetam consistentemente o fato de uma pessoa escolher praticar exercícios e aderir a um programa de exercícios supervisionado (Buckworth e Dishman, 2007). Quanto mais perto da casa ou do trabalho da pessoa for o local, maior a probabilidade de ela iniciar o programa e nele permanecer. Locais como escolas e centros recreativos oferecem espaços potencialmente efetivos para programas comunitários de atividade física (Smith e Biddle, 1995). Nesse sentido, King e colaboradores (2000) verificaram que cerca de dois terços das mulheres em seu estudo expressaram preferência de realizar atividade física em sua própria vizinhança em vez de frequentar uma academia. Além disso, Sallis (2000) afirmou que uma das principais razões para a atual epidemia de estilos de vida inativos é a arquitetura moderna, que inclui barreiras formidáveis à atividade física, tais como ausência de vias para ciclismo ou caminhada, de parques e de outros espaços abertos onde a atividade física poderia ocorrer. Crust, Henderson e Middleton (2013) constataram que praticantes de exercício que caminhavam fora dos limites da cidade mostravam níveis mais altos de satisfação e autoestima, comparados a quem caminhava em ambientes urbanos com vegetação (como em parques). Uma vez que a satisfação tem relação com adesão ao exercício, exercitar-se longe de centros urbanos deve facilitar a adesão.

Incorporar séries curtas de exercício durante o dia é uma forma de combater o argumento de ausência de tempo para realizar uma atividade física completa.

O clima ou a estação do ano também influencia a participação em atividades físicas. Os níveis de atividade são mais baixos no inverno e mais altos no verão. Além disso, segundo estudos de observação, o tempo passado ao ar livre é um dos melhores correlatos de atividade física entre crianças em idade pré-escolar (Kohl e Hobbs, 1998).

Contudo, a razão mais prevalente que as pessoas alegam para abandonar programas de atividade física comunitários e clínicos supervisionados é a percepção da falta de tempo (Buckworth e Dishman, 2007; Dishman e Buckworth, 1997). Quando o tempo parece curto, as pessoas normalmente abandonam o exercício. Quantas vezes você ouviu alguém dizer: "Gostaria de praticar exercícios, mas simplesmente não tenho tempo"? Para muitos, entretanto, a percepção de falta de tempo reflete uma falta de interesse ou de compromisso mais básica. Os praticantes de exercício regulares são pelo menos tão propensos quanto os sedentários a verem o tempo como um obstáculo ao exercício. Por exemplo, mulheres que trabalham fora de casa têm mais probabilidade de fazer exercício regular do que as que não trabalham, e pais solteiros são fisicamente mais ativos do que pais tradicionais. Portanto, não está claro que as restrições de tempo verdadeiramente prognostiquem ou determinem a participação em exercícios. Mais propriamente, a inatividade física pode estar mais relacionada com habilidades mais insatisfatórias de administração do tempo do que com escassez de tempo. Ajudar os novos praticantes de exercícios a lidar melhor com a decisão de quando se exercitar pode ser especialmente benéfico.

Embora a falta de tempo tenha sido citada como uma razão importante para a inatividade física, os equipamentos de ginástica domésticos não resolveram o problema da inatividade. Por exemplo, os norte-americanos gas-

taram quase três vezes mais em equipamentos de ginástica domésticos em 1996 do que em 1986 (de 1,2 para 3 bilhões, e a quantia gasta nesse tipo de equipamento cresce anualmente). Entretanto, durante aquele período, a atividade física moderada a vigorosa aumentou apenas 2%, e grande parte daqueles equipamentos acabou em garagens e armários.

Características da atividade física

O sucesso ou o fracasso dos programas de exercício pode depender de diversos fatores estruturais. Alguns dos mais importantes são a intensidade, a frequência e a duração do exercício; se o exercício é feito em grupo ou isoladamente; e as qualidades do instrutor.

Intensidade, frequência e duração do exercício O desconforto durante o exercício pode, certamente, afetar a adesão a um programa. O exercício de alta intensidade é mais estressante do que o de baixa intensidade para os sistemas, especialmente para pessoas que estavam sedentárias. Pessoas em programas de caminhada, por exemplo, continuam seu regime por mais tempo do que aquelas em programas de corrida. Um estudo mostrou que as taxas de desistência (25 a 35%) em uma atividade de nível moderado é apenas por volta da metade da taxa encontrada (50%) para exercícios vigorosos (Sallis et al., 1986). Além disso, pesquisas indicaram que as taxas de adesão a programas de exercício são maiores quando os indivíduos se exercitam a 50% ou menos de sua capacidade aeróbica (Dishman e Buckworth, 1997; USDHHS, 1996). Williams (2007, 2008) encontrou evidências de que as pessoas (em especial, inativas, obesas ou os dois) que autodeterminaram as intensidades no próprio ritmo e que produziram afeto positivo evidenciaram níveis mais altos de adesão. Surpreendentemente, mesmo um aumento de 10% na intensidade desejada causa efeito negativo no humor; com o tempo, isso possivelmente prejudicaria a adesão (Lind, Ekkekakis e Vazon, 2008). Isso contraria as várias recomendações de que as pessoas têm de se exercitar em determinado nível de intensidade. Williams conclui que possibilitar aos participantes a escolha dos níveis de intensidade associados a sensações agradáveis, enquanto evitam exercícios que provocam sentimentos desagradáveis, pode ser especialmente útil, em termos de adesão, para pessoas obesas e sedentárias, que costumam evidenciar desconforto quando se exercitam, acabando por desistir.

Por fim, uma pesquisa revelou que o nível de atividade passada pode moderar os efeitos da intensidade do exercício sobre a adesão (Anton et al., 2005). Especificamente, foi verificado que participantes com níveis mais altos de atividade física passada exibiam melhor adesão a exercícios de intensidade mais alta, mas tendiam a uma adesão mais insatisfatória a exercícios de intensidade moderada. Portanto, a experiência de exercício anterior do indivíduo deve ser considerada ao se prescrever um regime de exercícios.

Diferentes organizações acadêmicas fizeram recomendações em relação à frequência e à duração do exercício. O American College of Sports Medicine e o Centers for Disease Control and Prevention recomendaram que as pessoas acumulem 30 minutos ou mais de atividade física de intensidade moderada na maioria dos dias da semana para encorajar as sedentárias (que costumam fazer muito pouca atividade física) a realizarem atividades como jardinagem, caminhada e trabalhos domésticos por curtos períodos (como 5 a 10 minutos). Outros grupos, como o Food and Nutrition Board, do Institute of Medicine, recomendam pelo menos uma hora por dia de atividade física de intensidade moderada (Couzin, 2002). Entretanto, uma pesquisa revelou que múltiplas séries curtas de exercícios resultam em aumentos da atividade física similares a longo prazo, bem como em perda de peso, na comparação com sessões tradicionais de 30 minutos ou mais (Jakicic, Winters, Lang, e Wing, 1999). Além disso, Bartlett e colaboradores (2011) constataram que pessoas que se exercitam a intervalos de alta intensidade tiveram maiores níveis de satisfação que pessoas que fazem exercícios contínuos a níveis moderados, algo que pode ter implicações para a adesão. Portanto, o ponto-chave é que as pessoas precisam realizar atividade física regular, e parece não existir a melhor forma de concretizar essa meta.

Atividade física mais vigorosa traz risco maior de lesões. De fato, a lesão é a razão mais comum dada para a maior parte das recaídas de atividade física, e os participantes que relatam lesões temporárias têm menos probabilidade do que os saudáveis de relatar atividade física vigorosa (Dishman e Buckworth, 1997). Ao iniciar um programa de exercícios, muitas pessoas tentam fazer demais nas primeiras vezes e acabam com dores musculares, lesões nos tecidos moles ou problemas ortopédicos. Naturalmente, elas encontram nesse tipo de lesão a desculpa para abandonar o exercício. A mensagem para essas pessoas é que é melhor praticar exercícios moderados do que tentar entrar em forma em poucas semanas, fazendo demais no início.

Comparação entre programas em grupo e individuais Uma revisão inicial constatou que se exercitar em grupo leva a uma melhor adesão do que se exercitar sozinho (Dishman e Buckworth, 1996). Mais recentemente, duas revisões da literatura (Burke, Carron, Eys, Ntoumanis e Estabrooks, 2006; Hong, Hughes e Prochaska, 2008) compararam intervenções com atividade física voltadas a indivíduos com intervenções que usaram princípios de dinâmica de grupo (isto é, estrutura de grupo, ambiente

de grupo, processos de grupo; ver os Capítulos 7 e 8) para aumentar a coesão. Os resultados revelaram que intervenções com atividades físicas baseadas na dinâmica de grupo foram mais eficazes que as voltadas ao indivíduo. Um estudo feito por Estabrooks e colaboradores (2011) aplicou princípios de dinâmica de grupo a uma intervenção de atividades físicas, o programa chamado "Movimente-se mais" (Move More), numa grande empresa. Como se tratou de um programa real de exercícios numa empresa, foram implementados somente princípios de dinâmica de grupo adaptados a esse contexto natural. Comparados a um programa de atividade física tradicional, os resultados ainda revelaram maior atividade física com alterações positivas na autoeficácia, na satisfação, nas metas e no apoio social.

Programas em grupo oferecem satisfação, apoio social, maior sentimento de compromisso pessoal para continuar e oportunidade de comparar o progresso e o condicionamento com outras pessoas. Uma das razões para as pessoas praticarem exercícios é a associação. Fazer parte de um grupo atende a essa necessidade e também proporciona outros benefícios psicológicos e fisiológicos. Tende a haver maior compromisso com o exercício quando outras pessoas estão contando com você. Por exemplo, se combinar com um amigo que irão se encontrar às sete horas, quatro vezes por semana, para correr 30 minutos, você provavelmente manterá o compromisso a fim de não decepcioná-lo. Embora programas em grupo sejam mais eficientes do que individuais, certas pessoas preferem fazer exercício sozinhas por conveniência. Na verdade, cerca de 25% dos praticantes regulares quase sempre se exercitam sozinhos. Portanto, é importante que os instrutores entendam o desejo dos participantes de exercitarem-se em grupo ou sós.

PONTO-CHAVE Embora o exercício em grupo geralmente produza níveis mais elevados de adesão do que se exercitar sozinho, a adaptação dos programas aos indivíduos e aos obstáculos percebidos pode ajudá-los a aderir ao programa.

Qualidades do líder Embora poucas pesquisas empíricas tenham sido realizadas nessa área, há relatos sugerindo que a liderança no programa é um fator importante para determinar o sucesso de um programa de exercícios. Um bom líder consegue compensar, de certa forma, outras deficiências do programa, como falta de espaço ou de equipamento. Da mesma forma, liderança fraca pode resultar no fracasso do programa, mesmo que as instalações sejam ótimas. Isso ressalta a importância de avaliar não apenas as atividades e as instalações de um programa de exercícios, mas também o conhecimento e a personalidade dos condutores do programa. Bons instrutores têm conhecimentos, simpatia e mostram preocupação com a segurança e o conforto psicológico.

Bray e colaboradores (2005) verificaram que um estilo de liderança que enfatizava a interatividade, o encorajamento e o entusiasmo, além de propiciar retorno pessoal e estímulo produziu mais prazer aos iniciantes. Um estudo de Puente e Anshel (2010) indicou que lideranças do exercício com um estilo democrático de liderar intensificam a autodeterminação (isto é, maiores sentimentos de competência e autonomia) dos participantes, algo que, por sua vez, leva a aumento das taxas de adesão e a níveis mais altos de satisfação. Loughead, Patterson e Carron (2008) constataram que lideranças do exercício que promoviam coesão nas tarefas (ou seja, todos no grupo deveriam ter foco no aprimoramento do condicionamento, de uma forma ou outra) aumentaram sentimentos de coesão grupal e afeto positivo em cada membro do grupo. Portanto, uma interação entre estilo de liderança e características do programa resultou em maior prazer, o que demonstrou afetar a adesão ao exercício.

Um instrutor pode não ser igualmente eficiente em todas as situações. Tomemos os exemplos de Jillian Michaels, Richard Simmons e Arnold Schwarzenegger, os quais causaram grande impacto sobre programas de condicionamento. Embora sejam todos líderes bem-sucedidos, atraem diferentes tipos de indivíduos. Portanto, aquele que está tentando iniciar um programa de exercícios deve encontrar uma boa afinidade de estilo com um instrutor que lhe seja atraente e motivador. Finalmente, Smith e Biddle (1995) observaram que foram criados recentemente, na Europa, programas para treinar e capacitar instrutores a promover a atividade física. Eles se concentram mais em estratégias de mudança comportamental do que no ensino de um repertório de habilidades de movimento físico.

Ambientes para intervenções de exercício

Em sua revisão detalhada da literatura, Dishman e Buckworth (1996) estavam entre os primeiros a pesquisar sistematicamente o papel do ambiente de exercício em relação à eficácia das intervenções. Constataram que intervenções na escola tinham sucesso modesto, enquanto as usuais, conduzidas em locais de trabalho, unidades de tratamento de saúde e em casa foram praticamente ineficazes. Entretanto, as intervenções aplicadas em ambientes comunitários foram as mais bem-sucedidas. A Força Tarefa em Serviços Preventivos Comunitários, após rever a literatura, recomendou as seguintes intervenções comunitárias como sendo os tipos que mais funcionavam (Kahn et al., 2002):

Adesão a programas de treinamento mental

Pesquisas de intervenção costumam enfocar a adesão a programas de exercícios. Entretanto, uma pesquisa mais recente concentrou-se na adesão a programas de treinamento psicológico (Shambrook e Bull, 1999). Um resumo de como promover a adesão a programas de treinamento de psicologia do esporte é apresentado a seguir:

- Integrar habilidades psicológicas a rotinas e treinos existentes.
- Reduzir os custos percebidos (falta de tempo) que estejam associados ao uso de um programa de treinamento mental.
- Reforçar o sentimento de alegria que os atletas adquirem com as estratégias de treinamento mental.
- Mostrar a relação entre o treinamento mental e o cumprimento de metas pessoais.
- Individualizar programas de treinamento mental o máximo possível.
- Promover treinamento mental o máximo possível antes que o indivíduo comece a trabalhar com exercícios de treinamento mental específicos.

- Intervenções informativas que utilizam estímulos de "ponto de decisão" para encorajar uso de escadas ou campanhas comunitárias.
- Intervenções comportamentais ou sociais que utilizam educação física na escola, apoio social em ambientes comunitários ou mudança de comportamento de saúde adaptada para cada indivíduo.
- Intervenções e políticas ambientais que criam ou aumentam o acesso a locais para atividade física, combinadas com atividade de alcance informativo.

Um exemplo de um programa comunitário bem-sucedido é o Community Health Assessment and Promotion Project (CHAPP; Projeto de Avaliação e Promoção de Saúde da Comunidade), patrocinado pelo Centers for Disease Controle and Prevention (Centros para Controle e Prevenção de Doenças). Planejado para modificar comportamentos de dieta e exercício em cerca de 400 mulheres obesas de uma comunidade predominantemente negra de Atlanta, o CHAPP apresenta uma aliança de trabalho de várias organizações comunitárias (como igrejas, ACMs). O programa observou taxas de participação de 60 a 70%, significativamente mais altas do que era característico naquela comunidade (Lasco et al., 1989). Esses resultados ressaltam a noção, discutida anteriormente, de que o ambiente pode ter uma influência importante nos níveis de atividade física.

PONTO-CHAVE As intensidades do exercício devem ser mantidas em níveis moderados para aumentar a probabilidade de adesão de longo prazo a programas de exercício.

Estratégias para aumentar a adesão ao exercício

Neste capítulo, já apresentamos razões para as pessoas participarem (ou não) de atividades físicas, modelos de comportamento em exercícios e determinantes de adesão ao exercício. Infelizmente, essas razões e fatores são correlativos, dizendo-nos pouco sobre a relação causa-efeito entre estratégias específicas e comportamento real. Portanto, os psicólogos do esporte usam informações sobre os determinantes da atividade física com as teorias de mudança de comportamento já discutidas, para desenvolverem e testarem a eficácia de várias estratégias capazes de aumentar a adesão ao exercício. Lembre-se de que o modelo transteórico afirma que as intervenções mais efetivas parecem combinar com o estágio de mudança em que a pessoa está; assim, seus proponentes recomendam que os programas sejam individualizados o máximo possível. Ao realizar essas mudanças individualizadas para aumentar a adesão ao exercício, os instrutores podem usar seis categorias diferentes de estratégias: abordagens de modificação de comportamento, abordagens de reforço, abordagens cognitivo-comportamentais, abordagens de tomada de decisão, abordagens de apoio social e abordagens intrínsecas. Discutiremos cada uma delas mais detalhadamente. Observe que as intervenções costumam usar uma gama dessas abordagens para intensificar a adesão. Além disso, pesquisadores (Biddle e Gorley, 2012) ainda discutem orientações de implementação de intervenções eficazes de atividade física. Por isso, realizar pesquisas de intervenções de adesão ao exercício é difícil e demanda muito planejamento, conhecimento bibliográfico e transição da teoria à prática.

PONTO-CHAVE Instrutores influenciam o sucesso de um programa de exercícios; portanto, devem ter conhecimentos, oferecer muito *feedback* e elogios, ajudar os participantes a estabelecer metas flexíveis e demonstrar preocupação com a segurança e o conforto psicológico.

Abordagens para a modificação do comportamento

Mudança comportamental é a aplicação planejada e sistemática de princípios de aprendizagem à mudança do

Promoção da atividade física em programas escolares e comunitários

Escolas e comunidades têm o potencial para melhorar a saúde dos jovens, fornecendo instrução, programas e serviços que promovam atividade física agradável para toda a vida. Para concretizar esse potencial, foram feitas as seguintes recomendações (U.S. Department of Health and Human Services, 1997):

- *Política*: estabeleça políticas que promovam atividade física agradável e vitalícia entre os jovens (p. ex., instaure educação física diária, abrangente, para alunos da pré-escola ao ensino fundamental).
- *Ambiente*: proporcione ambientes físicos e sociais que encorajem e permitam atividade física segura e agradável (p. ex., estabeleça um período do horário escolar para atividade física não estruturada).
- *Educação física*: implemente currículos e ensino de educação física que enfatizem a participação divertida na atividade física e que ajudem o aluno a desenvolver conhecimento, atitudes, habilidades motoras, habilidades comportamentais e confiança necessários para a adoção e a manutenção de estilos de vida fisicamente ativos.
- *Educação para a saúde*: implemente currículos e ensino de educação para a saúde que ajudem o aluno a desenvolver conhecimento, atitudes, habilidades comportamentais e confiança necessários para a adoção e manutenção de estilos de vida fisicamente ativos.
- *Atividades extracurriculares*: promova atividades extracurriculares que atendam às necessidades de todos os alunos (p. ex., ofereça diferentes programas de atividade física, competitivos e não competitivos, adequados ao desenvolvimento de todos os alunos).
- *Participação dos pais*: inclua pais e responsáveis no ensino de atividade física e em programas de atividade física extracurriculares e comunitários; encoraje-os a apoiar a participação de seus filhos em atividades físicas agradáveis.
- *Treinamento de pessoal*: ofereça treinamento para profissionais de educação, jogos, recreação, saúde e outros serviços da escola e da comunidade que compartilhem o conhecimento e as habilidades necessários para promover efetivamente uma atividade física agradável e vitalícia entre os jovens.
- *Serviços de saúde*: avalie os padrões de atividade física entre os jovens, aconselhe-os sobre atividade física, encaminhe-os a programas adequados e defenda a instrução e os programas de atividade física para jovens.
- *Programas comunitários*: ofereça uma série de esportes e de programas de recreação comunitários que sejam atraentes para todas as pessoas.
- *Avaliação*: avalie regularmente (a cada três semanas) a instrução, os programas e os recursos de atividade física na escola e na comunidade (Lombard e Winett, 1995).

comportamento. Uma revisão exaustiva de Dishman e Buckworth (1996) mostrou que abordagens de modificação de comportamento para melhorar a adesão ao exercício de forma consistente produziam resultados extremamente positivos, estando geralmente associadas a aumentos de 10 a 25% na frequência de atividade física, na comparação com grupos de controle (Buckworth e Dishman, 2007). As abordagens de modificação de comportamento podem ter certo impacto sobre algo no ambiente físico que age como um sinal para hábitos de comportamento. A visão e o odor dos alimentos são sinais para comer; a visão de uma televisão após o trabalho é sinal para sentar e relaxar. Se você deseja promover a atividade física até que esta se torne mais intrinsecamente motivadora, uma técnica é fornecer sinais que passem a se associar ao exercício. Há intervenções que tentam fazer exatamente isso.

Lembretes

Um **lembrete** é um sinal que inicia um comportamento. Pode ser verbal (como "Você consegue"), físico (tal como dominar um ponto de fixação no levantamento de peso) ou simbólico (como deixar o material esportivo no carro). O objetivo é aumentar os sinais para o comportamento desejado e diminuir aqueles para os comportamentos concorrentes. Exemplos de sinais para aumentar comportamentos de exercício incluem cartazes, frases, avisos, colocação de equipamento de exercício em lugares visíveis, recrutamento de apoio social e realização do exercício na mesma hora e lugar, todos os dias. Em um estudo, cartazes com desenhos (lembretes simbólicos) foram colocados próximos aos elevadores em um edifício público para encorajar o uso das escadas (Brownell, Stunkard e Albaum, 1980). Nesse estudo, a porcentagem de pessoas que passou a usar as escadas em vez dos elevadores aumentou de 6 para 14% um mês após a colocação dos cartazes. Eles foram retirados e, após três meses, o uso das escadas retornou a 6%.

Em uma experiência mais recente de Vallerand e colaboradores (2005), um cartaz de saúde que correlacionava o uso da escada com saúde e condicionamento foi colocado no espaço entre a escada e o elevador, aumentando o uso daquela significativamente do basal (69%) para a intervenção (77%). Em uma segunda intervenção, o médico daquele local de trabalho enviou, depois de uma semana, um *e-mail* que ressaltava os benefícios para a saúde do uso regular das escadas. Os resultados revelaram um aumento no uso destas de 77 para 85%. Porém, assim que o cartaz foi removido, o uso das escadas diminuiu para próximo do nível basal de 67%. Finalmente, mostrou-se que o envio de mensagens de texto sobre metas próprias de exercício produzia caminhadas bastante mais exigentes e maior perda de peso,

Entrevista motivacional

A **entrevista motivacional** foi definida como "uma forma colaboradora, centrada na pessoa, de orientar para provocar e fortalecer a motivação para a mudança" (Miller e Rollnick, 2009, p. 137). Mais especificamente, é uma intervenção psicoterapêutica breve para aumentar a probabilidade de um cliente analisar, iniciar e manter estratégias específicas de redução de comportamento prejudicial. Embora desenvolvida para aumentar a motivação numa variedade de contextos de saúde, foi aplicada à adesão a comportamentos de exercício. Breckon (2002) oferece uma visão geral da entrevista motivacional, mas seu espírito pode ser entendido nos seguintes princípios:

- Cabe ao cliente, e não ao conselheiro, articular e solucionar sua ambivalência (p.ex., exercitar-se *versus* não se exercitar).
- A motivação para a mudança é provocada mais pelo cliente que pelo conselheiro.
- O estilo do conselheiro está mais centrado no cliente (em oposição a um estilo de confronto ou agressão), permitindo que este se dê conta de sua ambivalência em relação ao exercício.
- A prontidão para a mudança é menos um traço do cliente e mais um produto oscilatório da interação interpessoal (ou seja o conselheiro pode estar pressupondo uma prontidão maior à mudança do que realmente ocorre).
- A relação cliente-conselheiro é mais de parceria, com este respeitando a autonomia e a tomada de decisão daquele.

na comparação com uma condição de controle (Prestwich, Perugini e Hurling, 2009).

Portanto, a remoção de um lembrete pode ter efeito contrário sobre o comportamento de adesão. Placas, cartazes e outros materiais devem ficar bem visíveis aos praticantes de exercício para encorajar a adesão. Haverá um momento em que poderão ser gradativamente eliminados, por meio de um processo chamado **desvanecimento**. A retirada gradual de um estímulo permite que o indivíduo ganhe cada vez mais independência sem que ocorra a retirada súbita do apoio, algo ocorrido no estudo sobre uso das escadas. Finalmente, os incentivos podem ser combinados com outras técnicas. Por exemplo, chamadas ou lembretes frequentes (uma vez por semana) resultaram em três vezes mais séries de exercícios do que chamadas infrequentes (a cada três semanas) (Lombard et al., 1995).

Contrato

Outra forma de mudar o comportamento de exercício é levar os participantes a estabelecerem um contrato com o instrutor. O contrato normalmente especifica expectativas, responsabilidades e contingências para a mudança comportamental. Deve incluir metas realistas, datas para o alcance das metas e consequências por não atingi-las (Willis e Campbell, 1992). Um tipo diferente de contrato, no qual os participantes assinam uma declaração de intenção de cumprir o regime de exercício, também é usado com eficiência (Oldridge e Jones, 1983). Uma pesquisa revelou que pessoas que assinam esse tipo de declaração têm comparecimento significativamente melhor do que aqueles que se recusam a assiná-lo. Portanto, o fato de a pessoa preferir não assinar a declaração de intenção pode ser um sinal de que necessita de medidas especiais para aumentar a motivação. Além disso, quando um contrato é utilizado, o foco deve ser ajudar a pessoa a tomar uma atitude, estabelecer critérios para a realização das metas e oferecer um meio para esclarecer as consequências (Kanfer e Gaelick, 1986).

Abordagens de reforço

O reforço, positivo ou negativo, é um grande determinante de ação futura. Para aumentar a adesão ao exercício, podem ser dados incentivos ou recompensas (como camisetas, por exemplo) pela permanência no programa. Discutiremos algumas intervenções de reforço mais detalhadamente.

Gráficos de frequência e participação

Um relatório público de frequência e desempenho é outra forma de aumentar a motivação dos participantes em programas de exercícios. O *feedback* de desempenho pode ser mais eficaz se a informação for apresentada como um gráfico ou mapa (veja Franklin, 1984). O mapa é útil e motivador na medida em que pode dizer imediatamente às pessoas quais mudanças estão ocorrendo (mesmo pequenas) e se elas estão visando ao comportamento desejado. Isso pode ser importante para manter o interesse, especialmente mais tarde num programa, quando as pessoas chegam ao ponto em que os avanços são muitas vezes pequenos e ocorrem com menos frequência.

Além disso, registros e gráficos mantêm o indivíduo constantemente informado e, muitas vezes, o aumento da consciência cognitiva é só o que se precisa para ocasionar mudanças no comportamento-alvo. Ademais, se as pessoas sabem que todos podem ver seu registro de exercícios, é bastante mais provável que se empenhem para manter o comportamento positivo. (Essas informações também indicam a instrutores e outros participantes do programa qual é o momento certo para oferecer elogio e encorajamento.) Um exemplo de gráfico público focado no aumento da atividade física, mas que também

oferecia algumas recompensas pelo alcance de objetivos, foi um programa chamado Miles Club (Clube da Milha) (Henning, 1987), no qual os praticantes de corrida e caminhada registravam as distâncias percorridas durante a semana num gráfico público.

Além dos gráficos públicos, um resumo recente da literatura (Miche, Abraham, Whittington, McAteer e Gupta, 2009) constatou que a simples automonitoração de comportamentos foi uma das formas mais eficazes de aumento da adesão ao exercício. Arrigo e colaboradores (2008) demonstraram que apenas manter um diário pessoal poderia intensificar a adesão. Os resultados mostraram que 73% dos participantes de reabilitação cardíaca que mantinham um diário continuaram ativos um ano mais tarde, ao passo que somente 40% dos participantes no grupo de controle permaneceram fisicamente ativos. Além disso, Anshel e Seipel (2009) descobriram que a simples monitoração de comportamentos relacionados ao exercício via lista de verificação melhorou a força e o condicionamento aeróbico dos participantes, bem como sua adesão, na comparação com um grupo de controle.

Além disso, à medida que os participantes atingiam alguns intervalos marcados, eram recompensados com pesos de papel com gravação e certificados, algo que melhorava o comportamento desejado. Ademais, foi programada uma competição entre equipes diferentes de pessoas no programa. Um cartaz de desafio de equipe, colocado em local visível, gerou interesse e entusiasmo pela competição. Ela ainda melhorou a participação geral e o estado de ânimo do grupo.

Embora não seja o tipo clássico de abordagem via gráfico (mas uma abordagem de participação), a inclusão do pessoal de escalões superiores em programas de condicionamento empresarial também foi uma estratégia bem-sucedida. A participação dos administradores ajudou muito no sucesso de um programa de condicionamento (Hobson, Hoffman, Corso e Freismuth, 1987). Quando os empregados veem o presidente da empresa se exercitando no ginásio ou na academia, podem passar a ver essa pessoa sob uma nova perspectiva, sentindo-se desafiados a igualar tal compromisso. Certamente, se administradores, CEOs e assemelhados têm tempo para a atividades de condicionamento físico, essas atividades devem ser importantes para a empresa. Entretanto, nem todos os administradores se sentem à vontade fazendo exercícios com os empregados, e os programadores devem levar sua necessidade em conta no planejamento de programas de atividade física empresarial.

Recompensa por frequência e participação

Além de simplesmente manter registros de frequência e participação, alguns estudos usaram recompensas para aumentar a adesão ao exercício. Num deles, duas recompensas foram dadas pela frequência, durante um programa de corrida leve ao longo de cinco semanas: a devolução do depósito semanal de $ 1,00, que dependia da participação, e um cupom de loteria por participação, concorrendo a um prêmio, concedido a cada aula assistida. Ambas as intervenções resultaram em 64% de frequência, enquanto os indivíduos em um grupo-controle compareceram a apenas 40% das aulas (Epstein, Wing, Thompson e Griffiths, 1980).

Um método que se revelou eficiente em programas empresariais envolve a empresa pagando a maior parte (embora não a totalidade) dos custos do programa de exercícios. Pesquisadores compararam quatro métodos de pagamento e verificaram que a frequência foi melhor quando os participantes foram reembolsados com base na frequência ou dividiram as mensalidades com o empregador. Curiosamente, a frequência mais baixa ocorreu quando a empresa pagou toda a mensalidade (Pollock, Foster, Salisbury e Smith, 1982). Após essa pesquisa, a empresa de sopas Campbell exigiu que os empregados pagassem US$50,00 pelo primeiro ano de participação num programa. Se eles se exercitassem três vezes por semana ou mais durante o segundo ano, pagariam apenas US$25,00. Se os empregados continuassem a se exercitar nesse ritmo, nada pagariam no terceiro ano (Legwold, 1987). Em geral, os resultados foram encorajadores quanto à frequência ou à adesão inicial, mas menos encorajadores a longo prazo. Incentivos ou reforços adicionais devem ser fornecidos durante todo o programa para encorajar a adesão por períodos mais longos. Num estudo de caso de adolescentes com fibrose cística, as recompensas funcionaram para melhorar a adesão, mas as taxas de adesão retornaram aos níveis iniciais quando as recompensas foram retiradas (Bernard, Cohen e Moffett, 2009).

Feedback

Fornecer *feedback* aos participantes sobre seu progresso pode ter benefícios motivacionais. Por exemplo, Scherf e Franklin (1987) desenvolveram um sistema de documentação de dados para uso em uma unidade de reabilitação cardíaca na qual o peso corporal, a frequência cardíaca de repouso, a frequência cardíaca de exercício, as voltas caminhadas, as voltas corridas e as totais após cada sessão eram registrados em formulários individuais. Os membros da equipe revisavam esses registros mensalmente com os participantes e então lhes devolviam os cartões de registro com comentários apropriados. Os indivíduos que alcançavam determinadas metas de desempenho eram então homenageados em uma cerimônia mensal de premiação. Esse programa resultou em melhor participação e adesão ao exercício e em ní-

veis mais elevados de motivação e entusiasmo do que ocorria antes de o programa ser implementado. Otis e colaboradores (2007) constataram que, quanto mais específico o *feedback* relativo aos padrões do exercício, mais altos os níveis de adesão e motivação intrínseca. Finalmente, num estudo de Marcus e colaboradores (2007), os participantes que receberam um retorno por escrito dos níveis dos exercícios evidenciaram níveis mais altos de exercício e adesão na comparação com os participantes que receberam retorno via telefonema. Talvez a visualização palpável do *feedback* em todas as ocasiões tenha lembrado os participantes do grupo por escrito a se exercitarem.

PONTO-CHAVE Quanto mais individualizado o *feedback,* maior a probabilidade de funcionar.

Abordagens cognitivo-comportamentais

As abordagens cognitivo-comportamentais pressupõem que eventos internos (isto é, o pensamento) têm papel importante na mudança de comportamento. Duas técnicas que analisamos aqui são o estabelecimento de metas e uma técnica de associação *versus* dissociação.

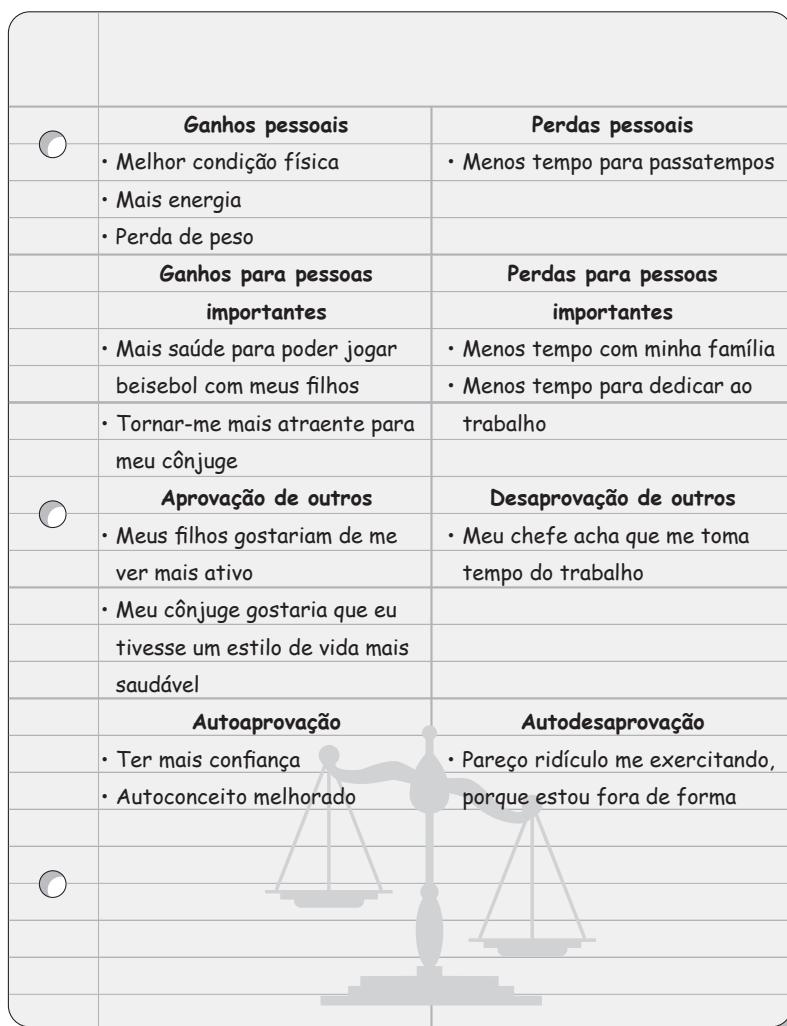
Estabelecimento de metas

Estabelecer metas pode ser uma técnica motivacional útil para melhorar o comportamento e a adesão ao exercício. Em um estudo, 99% dos participantes matriculados em uma aula intermediária de condicionamento estabeleceram metas múltiplas, pessoalmente motivadoras para sua participação em exercícios (Poag-DuCharme e Brawley, 1994). As metas de exercício mais relatadas incluíam aumento do condicionamento cardiovascular (28%), tonificação ou fortalecimento dos músculos (18%) e perda de peso (13%). Aliados a esses objetivos estavam vários planos de ação para alcançá-los, tais como trazer roupas de ginástica para a escola ou o trabalho (25%), frequentar a academia regularmente (16%) e organizar o tempo ou o trabalho em torno da atividade física (9%).

Martin e colaboradores (1984) verificaram que metas flexíveis estabelecidas pelos próprios participantes resultavam em melhor frequência e manutenção do comportamento de exercício (por um período de três meses) do que metas fixas, estabelecidas pelo instrutor. Especificamente, as taxas de frequência eram de 83% quando os indivíduos estabeleciam as próprias metas, e de 67% quando os instrutores as estabeleciam. Além disso, 47% daqueles que estabeleciam as próprias metas ainda estavam se exercitando três meses após o término do programa (comparado com 28% das pessoas para as quais o instrutor estabeleceu as metas). As metas baseadas no tempo resultaram em melhor frequência (69%) do que as metas baseadas na distância (47%).

Várias pesquisas investigaram a influência de metas com conteúdo intrínseco *versus* metas com conteúdo extrínseco (Sebire, Standage, Gillison e Vanteenkiste, 2013; Sebire, Standage e Vansteenkiste, 2009, 2012). Usando a teoria da autodeterminação (SDT – *self-determination theory*) como guia, os autores compararam praticantes de exercícios que fixam metas intrínsecas (foco no desenvolvimento de interesses, valores e potencial pessoais, como melhorar a saúde) àqueles que fixam metas extrínsecas (foco externo, buscas voltadas a indicatores externos, como fama, dinheiro e imagem atraente). Praticantes de exercícios que estabeleceram metas intrínsecas relataram níveis mais altos de autoestima, bem-estar psicológico, satisfação de necessidades psicológicas e atividade física de moderada a vigorosa, com níveis mais baixos de ansiedade, na comparação com praticantes de exercícios que estabeleceram metas extrínsecas. Além disso, em muitas entrevistas qualitativas, os praticantes com motivos intrínsecos informaram mais satisfação no alcance de relacionamentos, autonomia e competência. Os autores defendem que fixar metas intrínsecas influencia comportamentos de atividade física pois essas metas estão associadas a formas mais autônomas de motivação para o exercício (Sebire, Standage e Vanteenkiste, 2009, 2012).

Karoly e colaboradores (2005) pesquisaram o papel da fixação de metas em praticantes regulares e irregulares de exercícios. Os resultados revelaram que os irregulares tendiam a dar mais importância motivacional a suas metas interferentes (como acadêmicas, familiares, de relacionamentos) do que os regulares, mais capazes de equilibrar suas metas. Basicamente, os praticantes regulares, sem dúvida, adquiriram a capacidade de elevar a importância autorreguladora de suas séries de exercícios relativamente infrequentes ao mesmo nível das metas acadêmicas e interpessoais. Os autores sugerem que praticantes de exercícios menos regulares devem reorganizar seu sistema de metas, de forma que metas de exercício recebam tanta atenção quanto outras metas importantes de vida. Concluindo, Wilson e Brookfield (2009) compararam os efeitos das metas de processo (tal como manter uma frequência cardíaca mínima durante 30 minutos de exercício) aos das metas de resultado (tal como perder 5 kg em cinco semanas). Os resultados mostraram que o grupo de metas de processo apresentou taxas de adesão superiores seis meses mais tarde (66%) na comparação com o grupo de metas de resultado (44%). Além disso, o grupo de metas de processo mostrou maior motivação intrínseca que o de metas de resultado. Esses são resultados que evidenciam a importância das metas de processo para a adesão ao exercício.

PONTO-CHAVE As metas associadas ao exercício devem ser estabelecidas pela própria pessoa em vez de pelo instrutor, ser flexíveis em vez de fixas e mais de base temporal que de distância.

Associação e dissociação

Pensamentos ou cognições – no que as pessoas prestam atenção – durante o exercício também são importantes para a adesão ao programa de atividades físicas. Quando o foco está no *feedback* corporal interno (como a pessoa sente os músculos ou a respiração, por exemplo), é chamado de **associação**; quando está no ambiente externo (como a beleza do cenário), é chamado de **dissociação** (uma distração). Num estudo de um programa de exercícios durante 12 semanas, os participantes dissociativos foram superiores na manutenção do exercício a longo prazo, após três meses (87 *versus* 43%), comparados aos participantes associativos (Martin et al., 1984). Foco no ambiente e não em como a pessoa está se sentindo pode melhorar as taxas de adesão, uma vez que pensar em outras coisas reduz a monotonia e a fadiga pessoais. No caso de pessoas iniciantes no exercício, usar estratégias dissociativas ajudou na concentração da atenção fora da dor e do desconforto do exercício (Lind, Welch e Ekkekakis, 2009).

Abordagens de tomada de decisão

A decisão de iniciar a prática de exercícios muitas vezes pode ser difícil. Para ajudar as pessoas nesse processo de tomada de decisão, os psicólogos criaram uma técnica conhecida como **balancete de decisão** (Hoyt e Janis, 1975; Wankel, 1984; ver Figura 18.3). Essa técnica pode conscientizar a pessoa dos benefícios e dos custos potenciais de um programa de exercícios. Para

Ganhos pessoais	**Perdas pessoais**
• Melhor condição física • Mais energia • Perda de peso	• Menos tempo para passatempos
Ganhos para pessoas importantes	**Perdas para pessoas importantes**
• Mais saúde para poder jogar beisebol com meus filhos • Tornar-me mais atraente para meu cônjuge	• Menos tempo com minha família • Menos tempo para dedicar ao trabalho
Aprovação de outros	**Desaprovação de outros**
• Meus filhos gostariam de me ver mais ativo • Meu cônjuge gostaria que eu tivesse um estilo de vida mais saudável	• Meu chefe acha que me toma tempo do trabalho
Autoaprovação	**Autodesaprovação**
• Ter mais confiança • Autoconceito melhorado	• Pareço ridículo me exercitando, porque estou fora de forma

FIGURA 18.3 Um balancete de decisão.

criar um balancete de decisão, os indivíduos escrevem as consequências previstas da participação no exercício em termos de ganhos e perdas pessoais, ganhos e perdas para pessoas importantes, aprovação e desaprovação de outros, autoaprovação e autodesaprovação.

Em um estudo, os participantes que criaram um balancete de decisão compareceram a 84% das aulas durante sete semanas, enquanto os controles compareceram a apenas 40% das aulas (Hoyt e Janis. 1975). Em uma variação desse estudo, Wankel (1984) comparou o uso de um balancete completo com o uso de um balancete apenas positivo, que excluiu referências a quaisquer resultados negativos antecipados. Ambos os tipos de balancete produziram taxas mais altas de frequência do que as do grupo-controle. Coletivamente, as evidências disponíveis demonstram a eficácia de envolver os participantes nas decisões antes de iniciar um programa de exercícios.

Abordagens de apoio social

Em nosso contexto, o apoio social é a atitude favorável de um indivíduo em relação à participação de outra pessoa em um programa de exercícios. Interações sociais e familiares podem influenciar a atividade física de muitas maneiras. Cônjuges, membros da família e amigos podem sinalizar o exercício por meio de lembretes verbais. Casais que se exercitam podem modelar e sinalizar atividade física por meio de seus comportamentos e reforçá-la com sua companhia durante os exercícios. Frequentemente, as pessoas dão assistência prática, fornecendo transporte, medindo o percurso da corrida ou emprestando roupas e equipamentos de ginástica. De qualquer maneira, o apoio social da família e dos amigos foi consistente e positivamente relacionado à atividade física e à adesão a programas de exercícios estruturados (USDHHS, 1966). A seguir, apresentamos vários exemplos específicos de programas de apoio social.

Wankel (1984) desenvolveu um programa para aumentar o apoio social que incluía o instrutor, a classe, um amigo e membros da família. O instrutor regularmente encorajava os participantes a estabelecerem e manterem seus sistemas de apoio da família e amigos, tentava desenvolver uma atmosfera de aula positiva e assegurava que os mapas de frequência e apoio social fossem sistematicamente preenchidos. Os resultados mostraram que os participantes que receberam apoio social tiveram melhor taxa de frequência do que os membros de um grupo-controle. Hobson e colaboradores (1987) verificaram que a criação de um sistema entre amigos ajuda o participante a superar a ansiedade inicial de ingressar em um programa e estimula a continuidade de participação.

King e Frederiksen (1984) organizaram grupos de três ou quatro membros e instruíram os participantes a correrem com pelo menos um membro do grupo durante todo o estudo. Além disso, os grupos participaram de exercícios de desenvolvimento de equipe a fim de promoverem coesão de grupo. Esses pequenos grupos de apoio social aumentaram a frequência e melhoraram o comportamento de exercício. O fato de a adesão ao exercício melhorar quando o instrutor oferece *feedback* personalizado e imediato e elogia a frequência e a manutenção do exercício (Martin et al., 1984) também demonstra a importância do apoio social.

Abordagens intrínsecas

A maior parte das abordagens discutidas até agora se baseiam em algum tipo de sistema de "truque", conhecimento, *feedback* ou recompensa. Embora esses sinais e recompensas possam certamente ajudar a melhorar a adesão ao exercício, todos sabemos que a motivação mais duradoura tem origem interna. Aprendemos por pesquisas sobre tentativas de interromper comportamentos de uso de cigarro, bebida alcoólica e outros comportamentos negativos que a maioria das pessoas não altera comportamentos de exercício a longo prazo com base em recompensas ou consequências extrínsecas. As pessoas iniciam um programa de exercícios por razões extrínsecas (como perder peso, diminuir a probabilidade de certas doenças) e muitas vezes têm um sucesso inicial. Mas estudos de acompanhamento realizados anos mais tarde costumam mostrar que as pessoas, na verdade, nunca mudaram seu estilo de vida de forma a tornar o exercício divertido e agradável, para que pudessem mantê-lo por toda a vida. Numa revisão da literatura sobre a relação entre afeto e adesão, Ekkekakis, Parfitt e Petruzello (2011) concluíram que, quando a pessoa não encontra prazer no exercício, não o manterá por muito tempo. A seguir, veremos duas maneiras de aumentar o prazer e a diversão na prática de exercícios.

Foco e experiência em si

Em vez de tentar alcançar algum objetivo externo, como perder peso, o foco precisa estar em mudar a qualidade da experiência de exercício. Embora a maioria das pessoas entenda os resultados desejados do exercício, poucas entendem as habilidades internas fundamentais para ser fisicamente ativo com regularidade (Kimiecik, 2002). De maneira semelhante, Maddux (1997) afirmou que as pessoas deveriam se exercitar com atenção e focadas no momento presente – basicamente, deveriam se envolver em exercícios pelo prazer do exercício e não por algum

ganho futuro. Em relação à corrida, por exemplo, Maddux sugeriu que deveríamos dizer o seguinte às pessoas:

> **Corra sem pensar em absolutamente nada. Apenas corra. Simplesmente dê um passo de cada vez. Viva o momento presente. Se sentir desconforto ou mesmo dor, preste atenção nisso. Se pensar em parar, preste atenção nisso também. O foco no presente e na própria atividade tornará a atividade agradável do início ao fim. (p. 343)**

Foco no processo

Uma forma de tornar a atividade física mais agradável é dar atenção ao processo e não ao resultado da atividade de movimento. Basicamente, devemos passar de uma orientação extrínseca para uma orientação intrínseca. Sem essa transformação, muitas pessoas desistirão de um programa de exercícios ou irão de um programa para outro (Kimiecik, 1998). Uma pesquisa revelou que o foco no processo, em oposição a foco no resultado, está relacionado com manutenção do exercício a longo prazo (Field e Steinhart, 1992). Pessoas que se concentram no resultado geralmente se deparam com as várias barreiras sociais e físicas discutidas anteriormente. Portanto, para se tornarem praticantes de exercícios por toda a vida, os indivíduos precisam se concentrar menos no resultado e mais ao processo.

Participação em atividade física significativa e positiva

Em uma abordagem interessante, Morgan (2001) afirmou que uma das principais razões de a adesão ao exercício ter estacionado em torno dos 50% há mais de 30 anos é que as atividades prescritas muitas vezes não têm sentido e propósito para os participantes. Ele afirmou, de maneira convincente, que muitas atividades, como subir escadas, caminhar ou correr em esteiras, levantar peso, pedalar e remar tendem a ser consideradas atividades sem propósito; contudo, são justamente o tipo de atividade prescrita nos programas de exercícios. Diversos autores (veja Fahlberg e Fahlberg, 1990; Kretchmar, 2001) observaram que o sentido é o aspecto fundamental da continuidade do exercício. Kretchmar forneceu estudos de caso de 10 praticantes de exercícios (a maioria adeptos da caminhada) que tinham mantido um regime de exercícios dos 5 aos 79 anos de idade. Além disso, Kasch (2001) relatou um estudo longitudinal de 33 anos junto a 15 indivíduos que tiveram uma taxa de adesão de 100% após esse longo período. Embora existam algumas explicações alternativas, esses autores afirmam que o fator consistente entre esses praticantes de exercícios a longo prazo é que a atividade física era significativa e tinha um propósito para eles. Portanto, ao planejar programas de exercícios, precisamos considerar o interesse das pessoas em questão se quisermos superar a taxa de desistência de 50% que nos incomoda há mais de 30 anos.

Orientações para melhorar a adesão ao exercício

Diversos elementos podem ser considerados fundamentais para aumentar a adesão ao exercício. Consolidaremos esses elementos agora como orientações ao profissional de condicionamento físico aspirante.

- Combine a intervenção com o estágio de mudança do participante.
- Forneça lembretes para exercícios (sinais, cartazes, desenhos).
- Torne os exercícios agradáveis.
- Adapte a intensidade, a duração e a frequência dos exercícios.
- Incentive a atividade física com um grupo ou amigo.
- Peça ao participante para assinar um contrato ou declaração de intenção de cumprir o programa de exercícios.
- Ofereça opções de atividades.
- Forneça recompensas por frequência e participação.
- Ofereça *feedback* individualizado.
- Encontre um lugar adequado para o exercício.
- Faça o participante recompensar a si mesmo ao alcançar certas metas.
- Encoraje que as metas sejam autoestabelecidas, flexíveis e com base no tempo (em vez de na distância).
- Lembre o participante de se concentrar em sinais ambientais (e não corporais) durante o exercício.
- Reúna pequenos grupos de discussão.
- Peça ao participante que preencha um balancete de decisão antes de iniciar o programa de exercícios.
- Obtenha apoio social do cônjuge, dos membros família e dos colegas do participante.
- Sugira a manutenção de diários de exercício.
- Pratique habilidades de administração do tempo.
- Ajude o participante a escolher uma atividade física significativa.

Brown e Fry (2011) sugerem que funcionários das academias – do recepcionista a quem faz as inscrições, instrutores de condicionamento em grupo, treinadores particulares, supervisores e pessoal de apoio (como manutenção local, cuidado de crianças) – consigam ajudar os membros a se comprometerem com a atividade física e a aproveitarem bem sua jornada de condicionamento pela criação de um ambiente de atenção e envolvimen-

to nas tarefas. Aliado a isso, Huddleston, Fry e Brown (2012) descobriram que a percepção que os membros têm de uma atmosfera de envolvimento nas tarefas (isto é, atmosferas que enfatizem o máximo de empenho, aprimoramento e cooperação e onde todos se sintam valorizados e acolhidos) em academias empresariais tinham uma relação positiva com a motivação intrínseca dos membros. (Conforme abordado no Capítulo 6, a motivação intrínseca tem relação com maior afeto positivo, maior autovalorização física e aumento do compromisso com o exercício.) Concluindo, Walsh (2012) apresentou orientações práticas a profissionais de academias de condicionamento físico para melhorar a adesão. De forma específica, ele discutiu a importância do escutar ativo, da motivação intrínseca, do afeto e das metas na promoção de uma adesão máxima ao exercício.

VEJA **A Atividade 18.1 (em inglês) irá ajudá-lo a avaliar uma entrevista motivacional.**

Tratamento da obesidade na infância e na adolescência: o modelo das sete etapas

A epidemia de obesidade está bem documentada, da mesma forma que as tremendas implicações negativas de saúde e esgotamento das finanças associados a ela. Kirschenbaum (2010) traz sete etapas para um modelo de sucesso, que assume uma abordagem multidisciplinar no tratamento da obesidade, com apoio empírico e já com resultados estimulantes. Eis as sete etapas:

- *Controle médico.* Pediatras de atendimento primário têm de avaliar as crianças obesas em relação ao potencial de problemas de saúde causados por excesso de peso, e oferecer um retorno.
- *Educação.* Os pais devem aprender as melhores formas de alimentação, permanência em atividade e solução de problemas relativos ao peso.
- *Alterações ambientais.* Famílias que alteram o ambiente em que vivem (p.ex., tirar televisões e computadores do quarto, eliminar alimentos muito gordurosos de casa) podem facilitar um controle eficaz do peso entre filhos obesos.
- *Grupos de apoio.* Manutenção de contato pode promover melhor manutenção da perda de peso. Um dos grupos de apoio nos Estados Unidos é a Take Off Pounds Sensibly (no Brasil, temos os Vigilantes do Peso).
- *Terapia cognitivo-comportamental: imersão breve ou prolongada em clínicas.* Há programas cognitivo-comportamentais liderados por profissionais para crianças com sobrepeso em hospitais e clínicas locais. Programas de imersão (permanências de 24 horas durante, pelo menos, 10 dias) conseguem se concentrar na terapia cognitivo-comportamental.
- *Terapia cognitivo-comportamental: imersão prolongada.* Programas de imersão por mais tempo costumam levar a melhores resultados.
- *Cirurgia bariátrica.* No caso de alguns adolescentes com situação grave de sobrepeso, que já tentaram as seis primeiras etapas, cirurgias especializadas, feitas em centros cirúrgicos experientes no problema e tendo compreensão dele são opções importantes.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Discuta por que as pessoas praticam ou não exercícios.**
   Embora a ideia de uma "febre" de condicionamento físico tenha sido vendida para o público, a maioria dos adultos ainda não se exercita de forma regular, e apenas uma pequena porcentagem dos que praticam exercícios realmente se esforça o suficiente para ter benefícios de saúde. Portanto, o primeiro problema é fazer as pessoas iniciarem um programa de exercícios. Geralmente, elas seguem um programa para obter os vários benefícios do exercício, incluindo controle do peso, menos risco de doenças cardiovasculares, redução de estresse e depressão, aumento da autoestima e do prazer. As principais razões para as pessoas desistirem incluem percepção de falta de tempo, de energia e de motivação.
2. **Explique os diferentes modelos de comportamento em relação ao exercício.**
   Os modelos teóricos apresentam o processo de adoção e adesão a um regime de exercício, e os principais modelos desenvolvidos nessa área incluem o modelo de crença na saúde, a teoria do comportamento planejado, a teoria sociocognitiva, o modelo de manutenção da atividade física, a teoria da autodeterminação, o modelo ecológico e o modelo transteórico. Este oferece a vantagem de explicar o processo pelo qual as pessoas passam por estágios de adoção, comportamento e manutenção do exercício.
3. **Descreva os determinantes da adesão ao exercício.**
   Os determinantes do comportamento em relação ao exercício enquadram-se em duas categorias: fatores pessoais e ambientais. Os pessoais incluem variáveis demográficas (como sexo, situação socioeconômica), variáveis cognitivas e de personalidade (como autoeficácia, conhecimento de saúde e exercício) e comportamentos (como fumo, dieta). Já os ambientais incluem o ambiente social (como apoio social, influências

familiares passadas), ambiente físico (tal como acesso a instalações, clima) e as características da própria atividade física (como intensidade, programas em grupo ou individuais). Recentemente, o local em que se dá a intervenção parece ser importante, com os contextos comunitários produzindo a maior parte da adesão.

4. **Identifique estratégias para aumentar a adesão ao exercício.**
Seis tipos de abordagens são úteis para aumentar a adesão ao exercício: (a) modificação do comportamento (p. ex., estímulos, contratos), (b) reforços (p.ex., registro e recompensa da frequência, *feedback*), (c) abordagem cognitivo-comportamental (p. ex., estabelecimento de metas, associação ou dissociação), (d) tomada de decisão (p. ex., balancete de decisão), (e) apoio social (p. ex., colegas de aula, família) e (f) abordagens intrínsecas.
5. **Dê orientações para melhorar a adesão ao exercício.**
Para implementar programas de exercícios que aumentem a adesão do participante, o instrutor do grupo deve tornar o exercício agradável e conveniente, proporcionar apoio social, encorajar a prática de exercícios com um amigo, oferecer recompensas por frequência e participação e apresentar aos participantes uma grande variedade de atividades para escolher.

TERMOS-CHAVE

modelo de crença na saúde
teoria do comportamento planejado
norma subjetiva
teoria sociocognitiva
teoria da autodeterminação (SDT)
modelo transteórico
modelo de manutenção da atividade física
modelo ecológico
automonitoração
lembrete
entrevista motivacional
desvanecimento
associação
dissociação
balancete de decisão

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Por que é importante entender as razões de as pessoas iniciarem e aderirem a programas de atividades físicas (assim como abandoná-los)? Use dados do Department of Health and Human Services para discutir sua resposta.
2. Seu amigo é sedentário e deveria iniciar a prática de exercícios regulares, mas não considera isso importante. Quais seriam três razões que você apresentaria para convencê-lo?
3. Discuta os principais pontos com relação ao modelo de crença na saúde, à teoria do comportamento planejado e à teoria sociocognitiva no que diz respeito ao comportamento em relação a exercício.
4. Discuta o modelo transteórico de mudança comportamental para um praticante de exercício, incluindo os diferentes estágios de mudança.
5. Discuta três fatores pessoais e as formas pelas quais eles influenciam e preveem taxas de adesão.
6. Discuta três fatores ambientais (físicos e sociais) em sua relação com a adesão ao exercício e à estruturação de programas de exercício.
7. Discuta três abordagens de modificação de comportamento relativas à adesão ao exercício e descreva pesquisas que constataram a eficácia dessas abordagens.
8. Como é usado um balancete de equilíbrio de decisão para ajudar as pessoas a permanecerem se exercitando? Quais pesquisas demonstram sua eficácia?
9. Discuta três princípios da entrevista motivacional.
10. Discuta como a teoria da autodeterminação pode ser usada para prever a adesão ao exercício.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você foi contratado como novo diretor de condicionamento físico por uma academia de ginástica. A taxa de desistência foi grande no passado. Você sabe que a adesão ao exercício é difícil, mas seu chefe quer que aumente as taxas de participação e adesão. Como você agiria para criar um programa que aumentasse as taxas de adesão? Seja específico sobre os princípios escolhidos e os programas que implementaria.
2. Uma grande empresa está se preparando para construir uma nova academia de ginástica. Eles o contrataram como consultor para discutir o que incluir no prédio, onde construí-lo, que equipamentos comprar e outros fatores para maximizar a participação do público. Com base naquilo que sabe a partir da pesquisa sobre os determinantes da adesão ao exercício, que recomendações específicas você daria à empresa?

19

Lesões esportivas e psicologia

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Discutir o papel dos fatores psicológicos em lesões esportivas e de exercício
2. Identificar antecedentes psicológicos que podem predispor as pessoas a lesões esportivas
3. Comparar e diferenciar explicações para a relação estresse-lesão
4. Descrever reações psicológicas típicas a lesões
5. Identificar sinais de má adaptação à lesão
6. Explicar como implementar habilidades e estratégias psicológicas que podem acelerar o processo de reabilitação

Pergunte a quem quer que tenha sofrido lesão decorrente do esporte e a pessoa dirá que essa experiência envolveu tanto uma disfunção física quanto alguns aspectos psicológicos. Não é raro que atletas lesionados se sintam isolados, frustrados, ansiosos e deprimidos. E o que preocupa não são apenas as reações psicológicas a uma lesão. Quem pratica esportes e exercícios e enfrenta importantes estresses ou alterações de vida sem ter boas estratégias para lidar com isso tem mais probabilidade de sofrer lesão. Além do mais, a pessoa que passou por uma reabilitação decorrente de importante lesão sabe que aspectos como motivação e estabelecimento de metas estão envolvidos em recuperação e retorno ao esporte bem-sucedidos.

Sofrer uma lesão é um acontecimento importante na vida, ocorrendo com certa frequência. Calcula-se que mais de 25 milhões de pessoas, nos Estados Unidos, sofra lesão a cada ano, seja no esporte, no exercício ou durante o lazer (Williams e Andersen, 2007). Por volta de 3,5 milhões de crianças norte-americanas com 14 anos de idade e menos lesionam-se anualmente em esportes ou participações de atividades recreativas (National Safe Kids Campaign, 2004). Calcula-se ainda que 3,7 milhões de pessoas nos Estados Unidos visitem as emergências de hospitais anualmente em razão de lesões recreativas e ligadas aos esportes (Burt e Overbeck, 2001). Para concluir, dados da Suécia mostram que 75% dos jogadores de futebol de elite sofrerão alguma lesão em algum momento durante uma temporada (Luthje, Nurmi, Kataga, Belt, Helenius e Kaukonen, 1996). Não há dúvidas de que lesões são uma consequência potencial de exercícios físicos regulares e intensos. No entanto, o que é, exatamente, uma lesão?

O que é lesão?

Dentro do espírito deste livro, o termo *lesão* significa trauma corporal que resulta em no mínimo uma incapacidade física e uma inibição temporária da função motora (ainda que, por vezes, permanente). A lesão é percebida como multifacetada, sendo operacionalizada como participante junto da dor, de modo que (a) a dor ou a lesão necessita de atenção mental durante a participação; (b) a dor ou a lesão envolve algum tipo de perda de função ou alteração de função que afeta de forma direta as capacidades de atuação; e (c) a pessoa lesionada precisa decidir se inicia ou continua a participação enquanto com dor ou lesão.

Uma linha tênue separa lesão de desconforto, sendo esta uma sensação associada à lesão, embora desconforto por si só não resulte necessariamente em prejuízo de movimentos. Desconforto ou dor aguda é algo tipicamente – embora nem sempre – indicativo de lesão. Além disso, não é necessariamente verdade que dor ou desconforto imediatamente acompanhem uma lesão. Uma pessoa pode ter inchaço ou contusão após uma queda ou excesso de exercício, embora possa não ter lesão ou precisar abandonar a atividade. Especialistas podem sugerir abstenção da atividade física durante 1, 2 ou 3 dias após ocorrência de lesão por exercício.

Causas de lesão

A maior parte das pessoas acha que as lesões têm uma natureza física, o que costuma ser verdade. Além do físico, entretanto, há outros fatores que influenciam não somente o motivo de praticantes de exercícios se lesionarem, mas também quão bem e rápido eles se recuperam. Em termos específicos, fatores físicos, sociais, psicológicos e de personalidade influenciam as lesões, sem esquecer o papel do estresse.

Fatores físicos

Fatores físicos, como desequilíbrios musculares, colisões em alta velocidade, excesso de treino e cansaço físico são as causas principais de lesões por exercício e esporte. Mas parece também que fatores psicológicos cumprem um papel nisso. Num estudo, fatores psicossociais explicaram até 18% do tempo perdido em razão de lesão (Osmita, Ptacek e Patterson, 2000). Há evidências que mostram que os fatores psicológicos têm um papel fundamental na reabilitação de lesões. Logo, os profissionais do condicionamento físico precisam entender as reações psicológicas às lesões e as formas com que as estratégias mentais podem facilitar uma recuperação. Num levantamento com mais de 800 médicos do esporte, 80% indicaram que, muitas vezes, ou algumas vezes, debateram problemas emocionais e comportamentais relativos à lesão com atletas lesionados que foram seus pacientes (Mann, Grana, Indelicato, O'Beil e George, 2007). Esses médicos com muita frequência debateram questões psicológicas de estresse ou pressão, ansiedade e esgotamento.

Fatores sociais

Razões sociais também foram citadas como causa potencial de lesão esportiva. Um desses fatores é a percepção que os atletas têm de que jogar com dor e lesão é altamente valorizado na sociedade norte-americana (Malcom, 2006). Muitos estudos descrevem que jogar lesionado é visto como uma característica desejada por outros, como amigos, familiares, pais, colegas de equipe e técnicos. Albert (1999) descobriu que os ciclistas descrevem lesões como um dos perigos e riscos potenciais assumidos ao pedalarem. Além disso, as pessoas parecem suportar a dor e a lesão para cumprirem metas, como correr uma maratona ou ser parte dos convocados para jogar. Antes, essa ideia de jogar lesionado costumava ser um fenômeno apenas masculino, pois a participação no esporte e no exercício costumava ser entendida como uma atividade masculina (Liston, Reacher, Smith e Waddington, 2006). Com o crescimento da participação feminina no esporte e no exercício, as mulheres adotaram o valor de minimizar a importância das lesões e continuar o jogo com dor. Por exemplo, Malcom (2006) constatou que, ainda que meninas jogadoras de *softball* não começassem com intenção de jogar lesionadas e com dor, não demorou muito para que minimizassem a importância das lesões, tirassem sarro daquelas que mostravam a dor e jogassem com ocorrências que mais tarde seriam descritas como dolorosas.

Fatores psicológicos

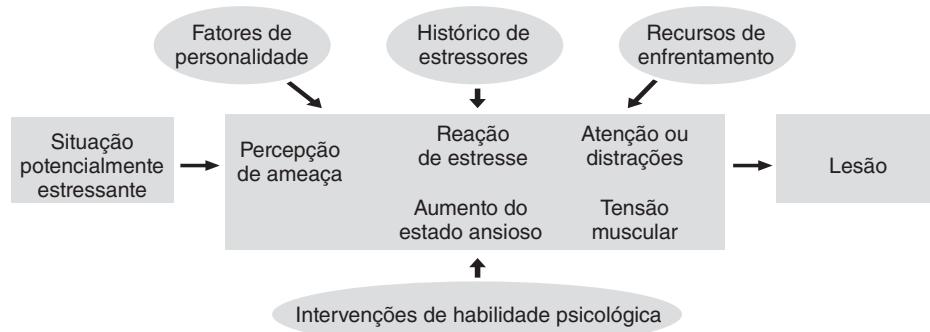
Os psicólogos do esporte Jean Williams e Mark Andersen (Andersen e Williams, 1988; Williams e Andersen, 1998, 2007) ajudaram a esclarecer o papel que os fatores psicológicos desempenham nas lesões esportivas. A Figura 19.1 mostra uma versão simplificada de seu modelo. Nesse modelo, a relação entre lesões esportivas e fatores psicológicos centraliza-se no estresse. Em particular, uma situação esportiva potencialmente estressante (tal como competição, treino importante, mau desempenho) pode contribuir para a lesão, dependendo do

Uma visão biopsicossocial da lesão

Para que sejam mais bem compreendidos aspectos em torno de uma lesão, alguns pesquisadores recomendam a adoção de uma perspectiva biopsicossocial, que examina a influência de elementos socioculturais, éticos e biomédicos sobre os aspectos psicológicos das lesões decorrentes de esportes (Brewer, Andersen e Van Raalte, 2001; Wiese-Bjornstahl, 2010). Nessa perspectiva, que leva em conta como a psicologia pode ajudar a prevenir e controlar lesões esportivas, os resultados relacionados à saúde e à excelência do atleta no esporte têm a mesma importância. Essa perspectiva tem relevância especial nos esportes de alta intensidade, que exigem velocidade e força físicas de explosão, firmeza mental para ir além dos limites físicos e empenho e compromisso máximos com metas altamente desafiadoras, associadas ao alcance de desempenho de alto nível. Os proponentes dessa visão acreditam solidamente que esforços contínuos na pesquisa psicológica e na prática profissional sejam necessários para a proteção da saúde física e mental dos atletas, e que esse tipo de empenho contribua para a excelência do desempenho e a longevidade profissional dos atletas.

Nessa linha do modelo biopsicossocial, um modelo apresentado por Brewer e colaboradores (2001) leva em conta sete componentes fundamentais: características da lesão (p.ex., gravidade, local), fatores sociodemográficos (p.ex., idade, sexo), fatores biológicos (p.ex., química neurológica, circulação), fatores psicológicos (p.ex., personalidade, afeto), fatores sociais ou contextuais (p. ex., apoio social, estresses da vida), resultados biopsicossociais intermediários (p.ex., amplitude de movimentos, dor) e resultados da reabilitação da lesão esportiva (p.ex., qualidade de vida, prontidão para a volta ao esporte).

atleta e de quanto ele considera ameaçadora a situação (ver Capítulo 4). Uma situação percebida como ameaçadora aumenta o estado ansioso, que causa diversas mudanças no foco ou na atenção e na tensão muscular (como distração e contração). Isso, por sua vez, aumenta a chance de lesão.

O estresse, todavia, não é o único fator que influencia lesões esportivas. Como se pode ver também na Figura 19.1, fatores de personalidade, histórico de estressores e recursos de enfrentamento influenciam o processo de estresse e, por sua vez, a probabilidade de lesão. Além disso, depois que se sofre uma lesão, esses mesmos fatores influenciam o grau de estresse causado por ela e a subsequente reabilitação e recuperação do indivíduo. Além disso, pessoas que desenvolvem habilidades psicológicas (como estabelecimento de metas, mentalização e relaxamento) lidam melhor com o estresse, reduzindo tanto as chances de se lesionar quanto o estresse causado pela lesão, caso ela ocorra. Foi ainda sugerido que o modelo de estresse-lesão esportiva pode ser ampliado de modo a explicar não apenas lesões físicas, mas também doenças físicas que podem ser consequência da combinação de treino físico intenso e variáveis psicossociais (Petrie e Perna, 2004). Logo, o modelo pode ainda ser útil para explicar por que atletas têm infecções, adaptação insatisfatória ao treinamento e queixas físicas quando muito estressados. Com essa visão geral dos papéis dos fatores psicológicos nas lesões esportivas e relacionadas a exercícios, examinaremos agora, de forma mais detalhada, as partes do modelo de Anderson e Williams (1988), iniciando pelos fatores de personalidade.

Fatores de personalidade

Os traços de personalidade estavam entre os primeiros fatores psicológicos associados a lesões esportivas. Os pesquisadores quiseram entender se traços como autoconceito, introversão-extroversão e determinação estavam relacionados com lesão. Por exemplo, atletas com baixo autoconceito teriam maiores taxas de lesão do que seus pares com autoconceito elevado? Infelizmente, a maior parte da pesquisa sobre personalidade e lesão é inconsistente e enfrenta os problemas que tanto atormentam a pesquisa de personalidade no esporte em geral (Feltz, 1984a; ver também Capítulo 2). Naturalmente, isso não significa que a personalidade não tenha relação com taxas de lesão; significa que até hoje não identificamos e medimos com sucesso as características de personalidade particulares associadas com lesões esportivas. Na verdade, evidências recentes (Ford, Eklund e Gordan, 2000; Smith et al., 2000) mostram que fatores de personalidade como otimismo, autoestima, audácia e ansiedade-traço desempenham um papel nas lesões esportivas. Entretanto, esse papel é mais complexo do que se acreditava, porque os fatores de personalidade tendem a moderar a relação estresse-lesão. Explicando, quando uma pessoa é caracterizada como mostrando alto traço de ansiedade, a relação de vida entre estresse e lesão pode ser mais forte do que numa pessoa com baixo traço de ansiedade.

Níveis de estresse

Os níveis de estresse, no entanto, foram identificados como antecedentes importantes de lesões esportivas. Uma pesquisa examinou a relação entre estresse cotidiano e taxas de lesão (Andersen e Williams, 1988; Johnson, 2007; Williams e Andersen, 1998, 2007). As medidas desses estresses concentram-se em mudanças de vida importantes, tais como perda de um ente querido, mudança para uma cidade diferente, casamento ou mudança na situação econômica. Estressores menores e aborrecimentos cotidianos, como dirigir nas grandes cidades, também foram estudados. No total, as evidências suge-

FIGURA 19.1 Um modelo de estresse e lesão esportiva.

Adaptada, com permissão, de M. Anderson e J. Williams, 1988, "A model of stress and athletic injury: Prediction and prevention," *Journal of Sport and Exercise Psychology* 10(3):297.

rem que atletas com nível de estresse cotidiano mais alto sofrem mais lesões do que atletas com menos estresse em suas vidas: 85% das pesquisas confirmam que essa relação existe (Williams e Andersen, 2007). Portanto, os profissionais do esporte e do condicionamento físico devem indagar sobre as mudanças e os estressores importantes na vida dos atletas e, quando tais mudanças ocorrem, monitorar e ajustar cuidadosamente os regimes de treinamento, bem como oferecer apoio psicológico.

Estresse e lesões estão relacionados de maneiras complexas. Um estudo com 452 atletas de ambos os sexos no ensino médio (em basquetebol, luta e ginástica) examinou a relação entre eventos de vida estressantes; apoio social e emocional da família, dos amigos e dos técnicos; habilidades de enfrentamento; e o número de dias em que os atletas não puderam participar de seu esporte devido a lesões (Smith, Smoll e Ptacek, 1990). Não foi encontrada relação entre esses fatores durante um ano escolar. Entretanto, o estresse cotidiano estava associado a lesões esportivas no subgrupo específico de atletas que tinham tanto um nível mais reduzido de **apoio social** quanto poucas habilidades de enfrentamento. Esses resultados sugerem que, quando um atleta com poucas habilidades de enfrentamento e pouco apoio social passa por mudanças de vida importantes, corre risco maior risco de se lesionar. De maneira semelhante, indivíduos com baixa autoestima são pessimistas e têm pouca determinação (Ford et al., 2000), ou apresentam níveis mais altos de traço de ansiedade (Smith et al., 2000), sofrem mais lesões esportivas ou perdem mais tempo como resultado dessas lesões. Técnicos e preparadores físicos registrados devem estar atentos a esses indivíduos de risco. Esse achado apoia o modelo de Andersen e Williams, enfatizando a importância de serem examinados os múltiplos fatores psicológicos na relação estresse-lesão.

Conforme pesquisas recentes, atletas com alto risco de lesão tiveram poucas lesões após intervenções de treino de controle do estresse, comparados a atletas que não participaram desse treinamento (Johnson, Ekengreen e Andersen, 2005; Maddison e Prapavessis, 2005). Exemplificando, Maddison e Prapavessis (2005) escolheram 48 jogadores de rugby com risco de lesão (pouco apoio social e pouca habilidade de enfrentar adversidades) para grupo de treino de controle do estresse ou grupo-controle sem treino. O treinamento de controle do estresse envolveu relaxamento muscular progressivo, controle do pensamento mentalizado, fixação de metas e planejamento. Os resultados revelaram que os do grupo de treinamento de controle do estresse tiveram menos tempo de lesão e apresentaram um aumento nos recursos de enfrentamento, com menos preocupação, após a conclusão do programa.

Uma pesquisa também identificou as fontes específicas de estresse para atletas, quando lesionados e quando reabilitados de alguma lesão (Gould, Udry, Bridges e Beck, 1997b; Podlog e Eklund, 2006). Curiosamente as maiores fontes de estresse não provinham dos aspectos físicos das lesões, mas sim das reações psicológicas (tais como medo de nova lesão, sentimento de que as esperanças e os sonhos estavam abalados, observação dos outros atuando) e preocupações sociais (como falta de atenção, isolamento, relacionamentos negativos) que foram mencionadas com mais frequência como estressores (Gould et al., 1997b). Um esquiador de elite, por exemplo, comentou:

> Senti-me excluído, cortado da equipe de esqui. Esse foi um dos problemas que tive. Basicamente, não sentia que estivessem preocupados comigo. Quando fui para casa, foi como se eles [a equipe de esqui] tivessem me largado na porta, atirado toda minha bagagem no chão e dito "nos vemos quando você estiver pronto". Foi realmente uma época muito dura para mim.

Outro esquiador lesionado disse:

> Tenho [medo de nova lesão] porque passei por poucas recorrências e me machuquei ali mesmo algumas vezes. Portanto, quando treino hoje em dia, estou sempre pensando nisso e, havendo mal-estar, acho que alguma coisa pode acabar acontecendo. (Podlog e Eklund, 2006, p. 55)

Outros estresses que esses atletas experimentaram envolviam problemas físicos (como dor, inatividade física), tratamento médico (como incerteza médica, gravidade do diagnóstico), dificuldades de reabilitação (como lidar com progresso lento, recuperar-se por conta própria), dificuldades financeiras, preocupações com a carreira e sensação de oportunidades perdidas (Gould et al., 1997b). Estar familiarizado com essas fontes de estresse é importante para pessoas que trabalham com atletas lesionados.

Ensinar técnicas de enfrentamento do estresse (ver Capítulo 12) pode ajudar atletas e praticantes de exercícios a atuarem mais efetivamente, podendo também reduzir seus riscos de lesão e doença. Em um estudo de experiências clínicas bem planejadas, remadores universitários que foram designados aleatoriamente para um treinamento de enfrentamento de estresse comportamental cognitivo *versus* uma condição de controle (aqueles que receberam apenas os elementos conceituais do programa, mas não o treinamento real de habilidades) tiveram menos dias parados por lesão ou doença durante uma temporada (Perna, Antoni, Baum, Gordon e Schneiderman, 2003), comprovando, em um estudo mais controlado, resultados anteriores encontrados com ginastas de competição (Kerr e Goss, 1996). Várias outras pesquisas (Johnson et al., 2005; Maddison e Prapavessis, 2005) também confirmaram a eficácia do treino do controle do estresse na redução de lesões em atletas.

Há muitos fatores que podem levar a uma lesão; fatores físicos, sociais, psicológicos, de personalidade e de estresse podem todos ser colaboradores.

Relação entre estresse e lesão

Entender por que os atletas que têm alto estresse cotidiano são mais propensos à lesão pode ser muito útil no planejamento de programas eficazes de medicina esportiva para lidar com reações de estresse e prevenção de lesão. Duas teorias importantes foram apresentadas para explicar a relação estresse-lesão.

Interrupção da atenção

Uma visão promissora é que o estresse interrompe a atenção do atleta, reduzindo a atenção periférica (Williams, Tonyman e Andersen, 1991). Portanto, um *quarterback* de futebol americano sob grande estresse pode estar propenso à lesão, porque não vê um jogador de defesa arrancar ao seu lado. Quando seu nível de estresse é mais baixo, o *quarterback* tem um campo de atenção periférica mais amplo e é capaz de ver o jogador de defesa a tempo de evitar uma colisão e a subsequente lesão. Também foi sugerido que um aumento do estado ansioso causa distração e pensamentos irrelevantes. Por exemplo, uma executiva que corre na hora do almoço, após uma discussão com um colega, pode ficar desatenta em relação ao percurso e pisar em um buraco, torcendo o tornozelo.

Aumento da tensão muscular

Um alto nível de estresse pode ser acompanhado por considerável tensão muscular, que interfere na coordenação normal e aumenta a chance de lesão (Smith et al., 2000). Por exemplo, uma ginasta muito estressada pode ter mais tensão muscular do que o desejável e cair da trave de equilíbrio, lesionando-se. Estresse aumentado pode ainda levar a fadiga generalizada, ineficiência muscular, menor flexibilidade e problemas de coordenação motora (Williams e Andersen, 2007). Professores e técnicos que trabalham com um atleta que esteja passando por mudanças de vida importantes (como um aluno do ensino médio cujos pais estão se divorciando) devem observar o comportamento do atleta atentamente. Se ele mostrar aumento dos sinais de tensão muscular ou dificuldades anormais de atenção ao atuar, é aconselhável aliviar o treinamento e iniciar estratégias de enfrentamento do estresse.

Outras explicações psicológicas para lesão

Além do estresse, psicólogos do esporte que trabalham com atletas lesionados identificaram certas atitudes que predispõem os jogadores a lesões. Rotella e Heyman (1986) observaram que algumas atitudes de alguns técnicos – tal como “Seja durão e dê sempre 110%” ou “Lesionado você não vale nada” – podem aumentar a probabilidade de o atleta se lesionar.

Seja durão e dê 110%

Slogans como “Dê tudo ou vá para casa”, “Sem dor não há vitória” e “Vá com tudo” caracterizam a orientação de 110% de esforço que muitos técnicos promovem. Ao recompensar esse tipo de esforço sem também enfatizar a necessidade de reconhecer e aceitar lesões, os técnicos encorajam seus atletas a jogarem lesionados ou a correrem riscos indevidos (Roteila e Heyman, 1986). Um jogador de futebol americano universitário, por exemplo, pode ser repetidamente recompensado por sacrificar seu corpo em equipes especiais. Ele fica cada vez mais arrojado, correndo pelo campo para cobrir chutes, até que um dia ele se choca com outro jogador e sofre uma lesão grave.

PONTO-CHAVE Ensine atletas e praticantes de exercício a diferenciar o desconforto normal que acompanha a sobrecarga e o aumento dos volumes de treinamento da dor que acompanha o início de lesões.

Isso não quer dizer que os atletas não devam competir com determinação e de forma agressiva no futebol americano, na luta greco-romana ou no rugby. Mas dar 110% não deve ser tão enfatizado a ponto de o atleta correr riscos indevidos – como arriscar lesões na cabeça no futebol americano – e aumentar sua chance de sofrer lesão grave.

A orientação para agir com firmeza não se limita a esportes de contato. Muitos atletas e praticantes de exercícios são levados a acreditar que devem treinar mesmo com dor e que "mais é sempre melhor". Consequentemente, eles se excedem e acabam com luxações no cotovelo, entorses de tornozelo, deslocamento de ombro no caso dos nadadores ou outras lesões. Alguns profissionais de medicina esportiva acreditam que esses tipos de lesão por excesso estão em alta, especialmente em atletas jovens (DiFiori, 2002; Hutchinson e Ireland, 2003). Treinamento físico árduo envolve desconforto, mas atletas e praticantes de exercícios devem ser ensinados a distinguir entre o desconforto normal que acompanha a sobrecarga e o aumento de treinamento da dor que acompanha o início de lesões.

Lesionado, você não vale nada

Algumas pessoas aprendem a se sentir inúteis quando se machucam, uma atitude que se desenvolve de diversas maneiras. Os técnicos podem transmitir, conscientemente ou não, que a vitória é mais importante que o bem-estar dos atletas. Quando um jogador se machuca, ele deixa de contribuir para a vitória. Portanto, o jogador não tem utilidade para o técnico – e o jogador percebe isso rapidamente. Os atletas querem se sentir valorizados (como vencedores), então, jogam mesmo machucados e sofrem lesões ainda piores. Uma forma menos direta de transmitir essa atitude de que lesão significa inutilidade é dizer a coisa "certa" (tal como "Me diga quando estiver doendo! Sua saúde é mais importante do que vencer"), mas agir de modo muito diferente quando o jogador está machucado. O jogador é ignorado, o que lhe transmite que estar lesionado é valer menos. Os atletas rapidamente adotam a atitude de que deveriam jogar mesmo quando machucados. O estudo de caso "A Dor da Lesão e o Desconforto no Treinamento" mostra como os atletas deveriam ser encorajados a treinar com intensidade sem arriscar lesão.

Ética no esporte

Ao longo dos últimos 20 anos, muitas pesquisas sociológicas contribuíram para um melhor entendimento das normas, valores e ambientes esportivos relacionados à ocorrência de lesões (ver Heil e Podlog, 2012, que traz uma revisão). Muitas dessas pesquisas investigaram as experiências pessoais de atletas lesionados, formas pelas quais eles internalizam o "macho" e as crenças de gênero sobre jogar com dor e lesão, e a banalização da dor e da lesão. De uma perspectiva sociológica o risco de lesão aumenta à medida que uma cultura define, de modo reduzido, o sucesso de acordo com registros de vitórias e derrotas, valoriza formas externas de sucesso (como bolsas de estudo, prêmios em dinheiro) em detrimento de conquistas intrínsecas e promove uma adoção sem questionamentos de normas de uma ética esportiva – ou uma conformidade excessiva a elas – que cultiva uma cultura do risco.

A frase "Vencedores jamais desistem e quem desiste jamais vence" parece exata num primeiro momento, mas a mensagem é, na verdade, que os atletas devem jogar com dor e lesão porque vencer é mais importante que perder. Atletas que realmente jogam lesionados e com dor são mais valorizados por técnicos e colegas de equipe, o que aumenta a pressão de jogar quando machucado, mesmo que a carreira do atleta possa correr risco. Uma saúde prolongada costuma ficar em segundo plano em relação à meta breve da vitória. Muitos atletas que jogam com dor e lesão mais tarde andam com muletas, levam uma hora para saírem da cama ou sofrem de lesão cerebral (geralmente ocasionada por concussões múltiplas). Não é fácil a decisão de o atleta jogar ou permanecer no banco. Todavia, a saúde prolongada e o bem-estar dos atletas devem sobrepujar qualquer coisa nas decisões de técnicos, instrutores de academia e profissionais médicos.

Essa ética esportiva fica bastante evidente no futebol americano, onde a bravata e o machismo levam a uma negação da dor e da lesão (Gregory, 2010). Os efeitos negativos dessa cultura são encontrados no atual destaque de concussões, revelador de que vários jogadores de futebol americano sofreram múltiplas concussões durante sua carreira, embora ainda tenham retornado e jogado por um tempo. Alguns desses jogadores mostraram reações psicológicas perturbadoras (como suicídio, deficiências cognitivas, depressão grave, deterioração cumulativa da função cerebral) após aposentadoria do esporte. Cada vez mais evidências começaram a indicar que foram concussões os elementos causadores dessas questões psicológicas após a aposentadoria. Em consequência, estão em vigência novos procedimentos de monitoração mais atenta de concussões e precauções com jogadores com mais de uma concussão.

VEJA **A Atividade 19.1 (em inglês) irá ajudá-lo a entender a relação entre estresse e lesão.**

A dor da lesão e o desconforto no treinamento

Sharon Taylor treina uma equipe de natação que tem sido atormentada nos últimos anos por lesões causadas por excessos. Contudo, a equipe tem orgulho de sua ética de trabalho duro. Incorporando as orientações do psicólogo de nadadores Keith Bell (1980), Sharon ensinou a equipe a encarar o desconforto normal do treinamento (dor) como um sinal de crescimento e progresso, em oposição a algo terrível ou intolerável. Para sua equipe, o desconforto normal de treino não é um sinal para parar, mas um desafio para fazer mais.

Com o passar do tempo, os nadadores de Sharon estavam levando sua filosofia de treinamento longe demais e interpretando erroneamente as ideias de Bell. Assim, Sharon estabeleceu uma meta de fazer seus nadadores distinguirem entre o desconforto do treinamento e a dor por lesão. No início da temporada, ela discutiu suas preocupações e pediu para que os nadadores que haviam sofrido lesões por excessos na temporada anterior falassem sobre as diferenças entre dar tudo no treinamento (superar o desconforto) e ignorar as lesões (não parar ou dizer ao técnico quando um ombro está doendo, por exemplo). Ela mudou o *slogan* da equipe de "Sem dor, não há vitória" para "Treine duro com inteligência". Ela também reformulou o ciclo de treinamento de modo a incluir mais dias de folga e estabeleceu uma regra na equipe de que ninguém podia nadar ou levantar pesos nos dias de folga. Durante a temporada, periodicamente, Sharon discutia lesões em comparação com desconforto com seus nadadores e reforçava o comportamento correto com elogios e recompensas ocasionais. Também informou os pais dos nadadores sobre a necessidade de monitorar as dores crônicas dos filhos.

À medida que a temporada progredia, os nadadores começaram a entender a diferença entre dor causada por lesão e desconforto normal de um treino intenso. Ao final da temporada, quase todos os nadadores estavam saudáveis e empolgados com o campeonato estadual.

Reações psicológicas a lesões esportivas e do exercício

Apesar de tomarem precauções físicas e psicológicas, muitas pessoas que realizam atividades físicas vigorosas sofrem lesão. Mesmo nos programas mais bem assistidos, equipados e supervisionados, a lesão é um risco inerente. Portanto, é importante entender as reações psicológicas às lesões por atividade. Especialistas em psicologia do esporte e preparadores físicos identificaram diferentes reações psicológicas às lesões. Algumas pessoas veem a lesão como um desastre; outras podem considerá-la um alívio – uma forma de interromper treinos tediosos, salvar as aparências se não estiverem jogando bem ou até ter uma desculpa aceitável para se afastar. Embora possam ocorrer muitas reações diferentes, algumas são mais comuns do que outras. Profissionais de esporte e do condicionamento físico devem observar essas reações.

Respostas emocionais

À medida que começaram a examinar a psicologia da lesão em atletas, os psicólogos do esporte especularam pela primeira vez que a reação das pessoas às lesões relacionadas com esporte ou exercício era semelhante à resposta das pessoas ao enfrentarem a morte iminente. De acordo com essa visão, os praticantes de esportes e exercícios que se lesionavam frequentemente passavam por um processo de **resposta de pesar** em cinco estágios (Hardy e Crace, 1990). Os estágios são:

1. Negação
2. Raiva
3. Negociação
4. Depressão
5. Aceitação e reorganização

Essa reação de pesar foi amplamente citada em artigos sobre a psicologia da lesão, mas evidências mostram que, embora os indivíduos possam exibir muitas dessas emoções em resposta à lesão, eles não seguem um padrão estabelecido, estereotipado, nem experimentam necessariamente cada emoção nesses cinco estágios (Brewer 1994; Evans e Hardy, 1995; Quinn e Fallon, 1999; Udry, Gould, Bridges e Beck, 1997). Os psicólogos do esporte hoje recomendam que encaremos as reações típicas a lesões de forma mais flexível e geral – as pessoas não passam de forma nítida por estágios estabelecidos em uma ordem predeterminada. Antes, muitas têm mais de uma dessas emoções e pensamentos simultaneamente, ou regridem para estágios pelos quais já passaram antes. Contudo, embora não tenha sido comprovado que as reações emocionais à lesão são fixas ou ordenadas como os psicólogos do esporte pensavam, pode-se esperar que indivíduos lesionados exibam três categorias gerais de respostas (Udry et al., 1997):

1. *Processamento de informações relevantes à lesão*. O atleta lesionado concentra-se em informações relacionadas à dor da lesão, à consciência da extensão da lesão e indaga como ocorreu a lesão, além de reconhecer as consequências negativas ou a inconveniência.
2. *Revolta emocional e comportamento reativo*. Quando o atleta percebe que está lesionado, pode se tornar emocionalmente agitado, experimentar emoções oscilantes, sentir-se emocionalmente esgotado, experi-

mentar isolamento e separação e sentir-se em choque, desacreditado, em negação ou ter autocompaixão.

3. *Perspectiva e enfrentamento positivos*. O atleta aceita a lesão e lida com ela, inicia esforços de enfrentamento positivos, exibe uma boa atitude e otimismo e fica aliviado ao perceber o progresso.

Reagindo à lesão, a maior parte dos atletas passa por esses padrões gerais, mas a velocidade e a facilidade com que progridem variam bastante. Uma pessoa pode passar pelo processo em um ou dois dias; outras podem levar semanas ou meses. Um estudo prolongado com 136 atletas australianos gravemente lesionados mostrou que o período imediatamente após a lesão era caracterizado pelas maiores emoções negativas (Quinn e Fallon, 1999).

Outras reações

Além dessas, os atletas experimentam outras reações psicológicas à lesão (Petitpas e Danish, 1995). Estas são algumas de suas outras reações:

1. *Perda de identidade*. Certos atletas que não podem mais participar devido a uma lesão experimentam perda de identidade pessoal. Ou seja, uma parte importante de si mesmos se perde, afetando gravemente o autoconceito. Uma pesquisa constatou que atletas tinham níveis mais altos de motivação intrínseca quando os técnicos ofereciam um ambiente de apoio durante o processo de reabilitação, o que, por sua vez, ajudava-os a manter uma parte importante de sua identidade pessoal como atletas (Horn, Brinza e Masie, 2013).
2. *Medo e ansiedade*. Quando lesionados, muitos atletas experimentam altos níveis de medo e ansiedade. Preocupam-se com a possibilidade de recuperação, com a ocorrência de uma nova lesão e com possibilidade de serem permanentemente substituídos na equipe. Uma vez que não podem treinar ou competir, é grande o tempo para se preocuparem.
3. *Falta de confiança*. Dada a incapacidade de treinar e competir e sua condição física deteriorada, os atletas podem perder a confiança após uma lesão. A baixa confiança pode resultar em motivação diminuída, desempenho inferior ou mesmo uma nova lesão se o atleta exagerar para compensar o tempo perdido.
4. *Quedas de desempenho*. Devido à baixa confiança e ao tempo de treino perdido, os atletas podem sofrer declínios de desempenho após as lesões. Muitos têm dificuldade para diminuir sua expectativa após uma lesão e podem ter expectativas de retorno a um nível de desempenho anterior à lesão.
5. *Processos de grupo*. A lesão de um atleta pode afetar os processos de grupo numa equipe de forma positiva ou negativa. Por exemplo, um jogador de basquete lesionado que não pode jogar durante dois meses pode interromper o fluxo suave e o trabalho de equipe desenvolvidos ao longo de um trabalho conjunto com os outros quatro jogadores. Inversamente, há vezes em que um grande pontuador fica lesionado, os demais jogadores se empenham e dão maiores contribuições, na verdade unindo ainda mais o time (ver Benson et al., 2013).

A perda de identidade pessoal é especialmente significativa para atletas que se definem unicamente por meio do esporte. Indivíduos que sofrem uma lesão que encerra a carreira ou a atividade podem necessitar de tratamento psicológico especial, frequentemente de longo prazo.

Sinais de má adaptação à lesão

A maioria das pessoas supera suas respostas à lesão, demonstrando algumas emoções negativas, mas não grande dificuldade de enfrentamento. Um levantamento nacional de preparadores físicos revelou que eles encaminham 8% de seus clientes lesionados para aconselhamento psicológico (Larson, Starkey e Zaichkowsky, 1996). Como saber se um atleta ou praticante de exercício exibe uma resposta “normal” à lesão ou está tendo graves dificuldades que necessitam de atenção especial? Os seguintes sintomas são sinais de alerta de mau ajustamento a lesões esportivas (Petitpas e Danish, 1995):

Componentes psicológicos da recuperação de lesão

Uma dos desdobramentos de pesquisa mais interessantes na medicina é como o estresse psicológico e as emoções influenciam a fisiologia da recuperação de lesão. Cramer Roh e Perna (2000), por exemplo, indicaram que altos níveis de depressão e estresse podem acabar com o processo natural de cura do organismo. Esses autores afirmaram que o estresse psicológico aumenta as catecolaminas e os glicocorticoides, que prejudicam a movimentação de células imunes saudáveis até o local da lesão e interferem na remoção do tecido danificado. O estresse prolongado também pode diminuir as ações dos hormônios de crescimento do tipo insulina que são fundamentais durante o processo de reconstrução. Finalmente, também se acredita que o estresse cause distúrbio do sono, outro fator identificado como algo a interferir na recuperação fisiológica (Perna et al., 2003).

A psicologia do esporte pode ser usada para auxiliar a reabilitação de um atleta. Atletas que empregam a fixação de metas, o diálogo interior e a mentalização da cura tendem a se recuperar mais depressa das lesões na comparação com atletas que não empregam essas estratégias.

- Sentimentos de raiva e confusão
- Obsessão com a questão de quando poderá voltar a jogar
- Negação (p. ex., "A lesão não é grande coisa")
- Repetidamente volta muito cedo e se lesiona de novo
- Orgulho exagerado das realizações
- Insistência em queixas físicas menores
- Culpa por decepcionar a equipe
- Afastamento do cônjuge
- Mudanças repentinas de humor
- Declarações de que, independentemente daquilo que fizerem, a recuperação não vai acontecer

Um instrutor ou técnico que observe alguém com esses sintomas deve discutir a situação com um especialista em medicina esportiva e sugerir a ajuda especializada de um psicólogo ou conselheiro esportivo. De maneira semelhante, um preparador físico registrado que percebe essas reações emocionais anormais às lesões deve encaminhar o atleta a um psicólogo do esporte ou a outro profissional da saúde mental qualificado, exatamente como faria se um atleta não lesionado exibisse problemas da vida geral (como depressão, ansiedade generalizada grave) de natureza clínica.

PONTO-CHAVE A maioria das pessoas apresenta uma reação típica à lesão, mas a velocidade e a facilidade com que passam pelos estágios podem variar muito.

Papel da psicologia do esporte na reabilitação de lesões

Nos últimos anos, houve um tremendo progresso na reabilitação de lesões relacionadas ao esporte e ao exercício. Recuperação ativa, técnicas cirúrgicas menos invasivas e treinamento com pesos estão entre os avanços na reabilitação. Novas técnicas psicológicas também facilitam o processo de recuperação de lesão, e os profissionais cada vez mais utilizam uma abordagem holística para curar tanto a mente quanto o corpo. Entender a psicologia da recuperação de lesão é importante para todos os envolvidos com esportes e exercícios.

Psicologia da recuperação

Em um estudo sobre como as estratégias psicológicas ajudam na reabilitação de lesões, Ievleva e Orlick (1991) examinaram se atletas com cura rápida (menos de cinco semanas) de lesões no joelho e no tornozelo demonstravam maior uso de estratégias e habilidades psicológicas do que aqueles com lesões de recuperação lenta (mais de 16 semanas). Os pesquisadores fizeram entrevistas, avaliando atitude e perspectiva, estresse e controle do estresse, apoio social, diálogo interior positivo, mentalização da cura, estabelecimento de metas e crenças. Descobriram que os atletas com recuperação rápida usavam mais estratégias de estabelecimento de metas, diálogo interior positivo e, em menor grau, mais mentalização da cura do que aqueles com recuperação lenta. Outros estudos mostraram que as intervenções psicológicas influenciavam positivamente a recuperação de lesão esportiva (Cupal e Brewer, 2001), o humor durante a recuperação (Johnson, 2000), o enfrentamento (Evans, Hardy e Fleming, 2000) e a confiança (Magyar e Duda, 2000).

Um crescente reconhecimento de que a cura física não necessariamente coincide com a prontidão psicológica de retornar à atividade gerou pesquisas da transição até o retorno à prática esportiva (Podlog e Eklund, 2006, 2009, 2010). Os desafios envolvidos na volta ao esporte incluem ansiedade em razão de nova lesão, aumento da ansiedade quanto ao desempenho, incerteza quanto a atendimento da expectativa dos outros, redução da autoeficiência física e preocupações acerca de desempenhar nos níveis anteriores à lesão. O tipo de motivação para

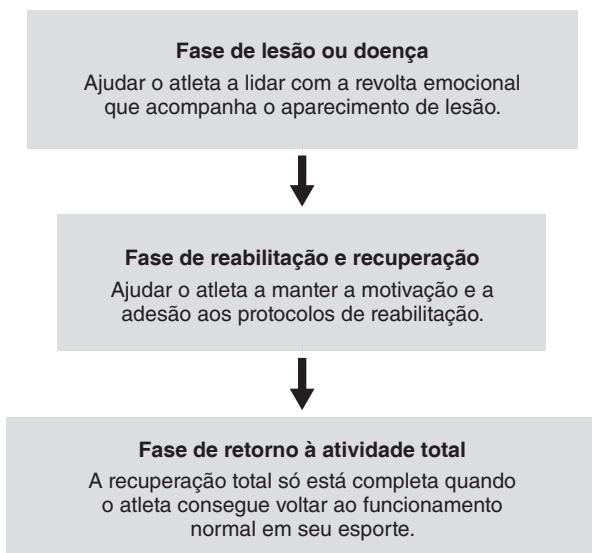
Como os atletas usam a mentalização durante recuperação de lesão

Driediger, Hall e Galloway (2006) estudaram o uso da mentalização em atletas lesionados participantes de reabilitação esportiva. Descobriram que os atletas, com muita frequência, usavam a mentalização enquanto observavam seus treinos, dirigiam e quando em casa, na cama. Esses atletas usavam principalmente essa estratégia durante as sessões de reabilitação, em oposição ao antes ou ao depois. Usavam a mentalização para ensaiar os exercícios de reabilitação, melhorar o desempenho de alguns exercícios, facilitar a fixação de metas, facilitar o relaxamento, controlar a ansiedade, motivar-se para envolvimento nos exercícios da reabilitação, manter uma atitude positiva e manter a concentração. Muito interessante foi o uso da mentalização de cura como auxílio na recuperação de lesões e controle da dor. Os achados revelaram com clareza que os atletas usam a mentalização durante a reabilitação de lesões contraídas no esporte.

voltar a jogar também parece importante. Por exemplo, atletas que mostraram níveis mais altos de motivação intrínseca para retornar suas atividades evidenciavam maior valorização do esporte, rigidez mental e motivação para o sucesso. Atletas com motivação extrínseca mostravam menos confiança, desempenhos insatisfatórios e ansiedade competitiva aumentada (Podlog e Eklund, 2010).

Treinamento psicológico e fatores psicológicos também afetam a adesão a protocolos de tratamento (Brewer et al., 2000; Scherzer et al., 2001). Brewer e colaboradores (2000) verificaram que a automotivação foi um prognosticador significativo de adesão a exercícios em casa; Scherzer e colaboradores (2001) descobriram que o estabelecimento de metas e o diálogo interior positivo estavam positivamente relacionados à realização de exercícios de reabilitação em casa e à adesão ao programa. Esses são resultados importantes, porque a falha em seguir o conselho médico (como fazer exercícios de reabilitação, colocar gelo) é um problema primordial na reabilitação de lesão.

Levantamentos de preparadores físicos também apoiam essas conclusões (Gordon, Milios e Grove, 1991; Larson et al., 1996; Ninedek e Kolt, 2000; Wiese, Weiss e Yukelson, 1991). Larson e colaboradores, por exemplo, pediram a 482 preparadores físicos que identificassem as principais características de atletas que lidavam com mais ou menos sucesso com suas lesões. Os técnicos observaram que atletas que lidavam melhor com suas lesões diferiam dos colegas de menor sucesso em vários aspectos: cumpriam melhor seus programas de reabilitação e tratamento; demonstravam atitude mais positiva em relação à situação de lesão e à vida em geral; eram mais motivados, dedicados e determinados; faziam mais perguntas; e se instruíam mais sobre suas lesões. Quase 90% desses técnicos também relataram ser importante, ou muito importante, tratar os aspectos psicológicos das lesões. Essa pesquisa deixa claro que os fatores psicológicos desempenham um papel importante na recuperação de lesões. Portanto, o tratamento deve incluir técnicas psicológicas para intensificar a cura e a recuperação.

Implicações para o tratamento e a recuperação de lesão

A pesquisa sobre a psicologia da lesão esportiva mostra claramente que uma abordagem holística deve ser recomendada – uma que complemente a fisioterapia com estratégias psicológicas para facilitar a recuperação de lesões. O primeiro passo para fornecer esse tipo de abordagem à recuperação é entender o processo de reabilitação e recuperação psicológicas. A Figura 19.2 descreve as três fases da lesão e da recuperação de lesão que Bianco, Malo e Orlick (1999) identificaram em seu estudo junto a esquiadores de elite gravemente lesionados e doentes. Cada estágio apresenta desafios específicos ao atleta e, portanto, frequentemente impõe diferentes abordagens à psicologia da recuperação.

Previsão e aumento da adesão à reabilitação de lesão esportiva

Brewer (2013) salientou alguns prognosticadores importantes da adesão à reabilitação de lesão e algumas formas de intensificá-la. São eles:

- *Atributos pessoais* – tolerância à dor, determinação mental, automotivação e identidade atlética
- *Características ambientais* – apoio social, expectativas do profissional em relação à adesão, instalações clínicas confortáveis, agenda adequada de compromissos
- *Intervenções eficazes de adesão* – reforço, fixação de metas, educação, intervenções multimodais
- *Prognosticadores da adesão* – autoeficácia da reabilitação, controle pessoal da recuperação, percepções da gravidade da lesão, sofrimento emocional, eficácia do tratamento

Profissionais da psicologia do esporte podem cumprir um papel auxiliando os profissionais que tratam lesões esportivas a aprenderem e implementarem intervenções para melhorar a adesão.

Fase de lesão ou doença
Ajudar o atleta a lidar com a revolta emocional que acompanha o aparecimento de lesão.

Fase de reabilitação e recuperação
Ajudar o atleta a manter a motivação e a adesão aos protocolos de reabilitação.

Fase de retorno à atividade total
A recuperação total só está completa quando o atleta consegue voltar ao funcionamento normal em seu esporte.

FIGURA 19.2 Três fases da recuperação de lesões.

Na fase inicial da lesão ou doença, por exemplo, é melhor se concentrar em ajudar o atleta a lidar com a revolta emocional que acompanha o aparecimento da lesão. Uma fonte importante de estresse neste estágio inicial é a incerteza que acompanha a condição não diagnosticada e as implicações de qualquer diagnóstico; portanto, o médico deve se empenhar em ajudar o atleta a entender a lesão. Durante o estágio de reabilitação e recuperação, o médico deve se concentrar em ajudar o atleta a manter a motivação e a adesão aos protocolos de reabilitação. Estabelecer metas e manter uma atitude positiva, particularmente durante retrocessos, é muito importante nesse sentido. Por último, vem o retorno à atividade total; ainda que um atleta esteja fisicamente liberado para a participação, sua recuperação só está concluída quando ele retorna ao funcionamento normal em seu esporte. Além disso, evidências revelam que, após uma lesão grave, o retorno ao funcionamento competitivo normal é muito mais difícil do que muitas vezes se pensa, e pode levar um tempo considerável – de seis semanas a um ano (Bianco et al., 1999; Evans et al., 2000).

A compreensão dos aspectos psicológicos da reabilitação de lesão parte do entendimento das reações a ela. Entretanto, entender o processo de reação não é suficiente. Vários procedimentos e técnicas psicológicos facilitam o processo de reabilitação, inclusive o desenvolvimento de uma relação de entrosamento com o atleta lesionado, instruí-lo sobre a lesão e o processo de recuperação, ensinar habilidades psicológicas de enfrentamento específicas, prepará-lo para lidar com retrocessos, incentivar o apoio social e aprender (e encorajá-lo a aprender) com outros atletas lesionados. Discutiremos esses processos em mais detalhe na próxima seção. É responsabilidade do psicólogo do esporte ou do técnico aprender e administrar esses procedimentos quando apropriado.

Identifique atletas e praticantes de execícios com risco de lesão

Vários estudos (Johnson et al., 2005; Maddisson e Prapavessis, 2005) mostraram que atletas com risco maior de lesões esportivas podem ser identificados. Esses atletas foram caracterizados por combinações de elevados traços de ansiedade, muito estresse de vida, poucas habilidades de enfrentamento e psicologia, reduzido apoio social e elevada habilidade de esquiva. Particularmente promissores foram os achados de que, quando esses atletas com risco de lesão participavam de treino de controle do estresse, perdiam menos tempo devido a lesões e apresentavam menos lesões na comparação com atletas de alto risco que não recebiam esse tipo de treinamento. Técnicos, instrutores físicos com registro profissional e profissionais do condicionamento físico precisam, portanto, identificar os atletas com risco maior de lesão.

Desenvolva um entrosamento com a pessoa lesionada

Quando atletas e praticantes de exercícios se lesionam, costumam sentir descrença, frustração, raiva, confusão e vulnerabilidade. Essas emoções podem dificultar a quem quer ajudar o estabelecimento de uma relação de entrosamento com a pessoa lesionada. A empatia – tentar entender como a pessoa lesionada se sente – é útil. Evidenciar apoio emocional e tentar estar disponível para o atleta lesionado também ajuda. Visite, telefone e demonstre preocupação pela pessoa. Isso é especialmente importante passada a novidade da lesão, e o atleta ou praticante de exercício sentir-se esquecido. Ao tentar desenvolver uma relação de harmonia com o atleta, tenha cuidado para não ser explicitamente otimista quanto a uma recuperação rápida. Em vez disso, seja positivo e saliente uma abordagem de equipe à recuperação: "Foi uma fratura séria, Mary, e você terá que trabalhar bastante para superar esta lesão. Mas estou nisso com você e juntos vamos trazê-la de volta".

Eduque a pessoa lesionada sobre a lesão e o processo de recuperação

Especialmente quando alguém está passando por uma primeira lesão, diga-lhe o que esperar durante o processo de recuperação. Ajude a pessoa a entendê-la em termos práticos. Por exemplo, se um lutador de ensino médio sofrer fratura de clavícula, você pode pegar um

graveto e lhe mostrar como foi essa fratura (parcial). Explique que ele ficará fora das competições por aproximadamente três meses. Igualmente importante é você lhe dizer que dentro de um mês o ombro estará muito melhor. Diga-lhe que é provável que ele se sinta tentado a retomar algumas atividades muito cedo, o que pode causar um retrocesso.

Descreva o processo específico de recuperação. Por exemplo, o preparador físico pode indicar que um lutador pedale uma bicicleta ergométrica em 2 a 3 semanas, inicie exercícios de amplitude de movimento em dois meses e acompanhe esses exercícios com um programa de musculação (pesos) até recuperar o nível de força pré-lesão na área afetada. Então, e só então, ele poderá voltar a lutar, primeiro em situações de treino, lentamente progredindo para o contato total. (Para uma discussão detalhada do processo de reabilitação progressivo, ver Tippett e Voight, 1995.)

Ensine habilidades psicológicas específicas de enfrentamento

As habilidades psicológicas mais importantes a aprender para a reabilitação são o estabelecimento de metas, o diálogo interior positivo, a visualização ou mentalização e o treino de relaxamento (Hardy e Crace, 1990; Petitpas e Danish, 1995; Wiese e Weiss, 1987).

PONTO-CHAVE Para uma recuperação total, os aspectos físicos e psicológicos da reabilitação de uma lesão devem ser considerados.

Estabelecer metas pode ser especialmente útil para atletas que se recuperam de lesão. Por exemplo, Theodorakis e colaboradores (1996) verificaram que estabelecer metas pessoais de desempenho com participantes com lesão no joelho facilitou o desempenho, assim como em indivíduos que não estavam lesionados. Eles concluíram que, combinadas com estratégias desenvolvidas para aumentar a autoeficácia, metas pessoais de desempenho podem ser bastante úteis na diminuição do tempo de recuperação do atleta. Algumas estratégias de estabelecimento de metas que podem ser usadas com atletas e praticantes de exercícios lesionados são: estabelecer uma data para voltar às competições, determinar o número de vezes por semana para terapia e decidir o número de exercícios de amplitude de movimento, força e resistência a serem feitos durante as sessões de recuperação. Atletas muito motivados tendem a fazer mais do que o exigido durante a terapia e podem se lesionar novamente agindo assim. Enfatize ao atleta a necessidade de se manter fiel aos planos de metas e não se exceder quando se sentir melhor em determinado dia.

PONTOS-CHAVE Desenvolva um entrosamento com o atleta:

- assumindo sua perspectiva (pensar em como ele se sente),
- oferecendo suporte emocional e
- sendo realista, ainda que positivo e otimista.

Estratégias de diálogo interior ajudam a contra-atacar a confiança perdida que pode acompanhar a lesão. É recomendável que os atletas aprendam a interromper pensamentos negativos ("Nunca vou melhorar") e a substituí-los por pensamentos realistas e positivos ("Estou me sentindo por baixo hoje, mas vou manter meu plano de reabilitação – tenho apenas que ser paciente e superarei isso").

A mentalização é útil de muitas maneiras durante a reabilitação. Uma jogadora lesionada pode se imaginar em condições de jogo para manter suas habilidades e facilitar o retorno às competições. Ou alguém pode usar a mentalização para acelerar a recuperação ao imaginar a remoção do tecido lesionado e o crescimento de um novo tecido e um músculo saudáveis. Isso pode soar artificial demais, mas a mentalização da cura frequentemente caracteriza pacientes de cura rápida (ver estudo sobre a cura de lesão no joelho, Ievleva e Orlick, 1991). Finalmente, Sordoni, Hall e Forwell (2000) verificaram que atletas que usam mentalização no esporte não a usam automaticamente no mesmo grau quando estão lesionados. Portanto, as pessoas que auxiliam na reabilitação de lesão precisam encorajar os atletas a usarem a mentalização durante a reabilitação exatamente como costumam fazer quando estão atuando.

O treinamento do relaxamento pode ser útil para aliviar a dor e o estresse que geralmente acompanham lesões graves e o processo de recuperação de lesão. Os atletas também podem empregar técnicas de relaxamento para facilitar o sono e reduzir níveis gerais de tensão. Walsh (2011) descreve como a resposta de relaxamento pode ser usada para auxiliar atletas lesionados a reduzirem o estresse e a se recuperarem da lesão.

PONTO-CHAVE Pessoas altamente motivadas tendem a se exceder. Um atleta em recuperação não deve ir além de seu programa só pelo fato de sentir-se melhor em determinado dia.

Ensine a lidar com retrocessos

A reabilitação de lesões não é uma ciência precisa. As pessoas se recuperam em ritmos diferentes, e os retrocessos não são incomuns. Portanto, é extremamente importante preparar um indivíduo lesionado para lidar com os retrocessos. Informe o atleta durante o estágio de *entrosamento* de que os retrocessos provavelmente ocorrerão. Ao mesmo tempo, encoraje-o a manter uma atitude positiva em relação à recuperação. Os retrocessos são normais, não constituindo motivo de pânico; portanto, não há razão para se ficar desencorajado. De modo similar, as metas de reabilitação têm de ser avaliadas e redefinidas periodicamente. Para ajudar no ensino de habilidades de enfrentamento, encoraje os atletas lesionados a informarem seus cônjuges quando tiverem retrocessos. A discussão dos sentimentos permite que as pessoas recebam o apoio social necessário.

PONTO-CHAVE Prepare a pessoa lesionada para enfrentar os retrocessos durante o processo de recuperação.

Incentive o apoio social

O apoio social a atletas lesionados pode assumir muitas formas, inclusive apoio emocional de amigos e entes queridos; apoio informativo de um técnico, na forma de declarações como "Você está no caminho certo"; e até apoio material, como dinheiro dos pais (Hardy e Crace, 1991). Pesquisas (Bianco, 2001; Green e Weinberg, 2001) mostram que o apoio social é fundamental para o atleta lesionado. Ele precisa saber que seu técnico e seus companheiros de equipe se preocupam com ele, sentir-se confiante de que as pessoas escutarão suas preocupações sem julgá-lo e aprender como outras pessoas se recuperaram de lesões semelhantes.

É um erro supor que o apoio social adequado acontece automaticamente. Conforme já observado, o apoio social tende a estar mais disponível imediatamente após uma lesão, escasseando nos estágios finais de recuperação. Lembre-se de que as pessoas lesionadas se beneficiam do recebimento de apoio social adequado durante todo o processo de recuperação. Ao dar apoio social, leve em conta as seguintes diretrizes e recomendações:

- O apoio social é um recurso que facilita o enfrentamento. Pode ajudar a reduzir o estresse, melhorar o humor, aumentar a motivação para a reabilitação e melhorar a adesão ao tratamento. Portanto, deve haver empenho para que seja dado apoio social a atletas lesionados. Os profissionais médicos devem receber treinamento para fornecer apoio social, e os técnicos e cônjuges devem ser convidados a participarem e receberem informações sobre como apoiar socialmente o atleta lesionado.
- Em geral, os atletas procuram técnicos e médicos para obter apoio informativo; e família e amigos, para apoio emocional. Os atletas têm menos probabilidade de buscar apoio de pessoas que não foram úteis no passado, ou que não parecem comprometidos com seu relacionamento. Finalmente, pessoas com baixa autoestima têm menos probabilidade que outras de buscar apoio social (Bianco e Eklund, 2001).
- Reconheça que o tipo de apoio social de que um atleta necessita varia, conforme as fases de reabilitação e as fontes de apoio (Bianco, 2001). Por exemplo, na fase de lesão ou doença, o apoio social informativo é fundamental para que o atleta entenda claramente a natureza da lesão. Profissionais de medicina esportiva capazes de explicar as lesões em termos que os atletas entendam são essenciais nesse sentido. Entretanto, no estágio de recuperação, os atletas podem necessitar que um técnico os desafie e os motive a aderir ao plano de reabilitação.
- A necessidade de apoio social é maior quando o processo de reabilitação é lento, quando ocorrem retrocessos ou quando outras situações de vida impõem estresse extra aos atletas (Evans et al., 2000).
- Embora geralmente útil, o apoio social pode ter efeitos negativos sobre atletas lesionados. Isso ocorre quando a pessoa que dá apoio não tem um bom relacionamento com o atleta, não tem credibilidade aos olhos do atleta ou força apoio ao atleta. Os atletas consideram o apoio social benéfico quando o tipo de apoio social está de acordo com suas necessidades e traz informações positivas (Bianco, 2001).

Aprenda com atletas lesionados

Outra boa forma de ajudar atletas e praticantes de exercícios lesionados a lidar com lesão é prestar atenção a recomendações que outros atletas lesionados fazem. Os membros de uma equipe norte-americana de esqui que sofreram lesões em final de temporada fizeram diversas sugestões a atletas lesionados, a técnicos que trabalham com eles e a profissionais da medicina esportiva (Gould, Udry, Bridges e Beck, 1996, 1997a). Essas orientações, resumidas em "Recomendações de Esquiadores de Elite para Lidar com Lesões de Final de Temporada e Facilitar a Reabilitação", devem ser levadas em consideração tanto por atletas lesionados como por quem os auxilia.

Recomendações de esquiadores de elite para lidar com lesões de final de temporada e facilitar a reabilitação

Membros de uma equipe norte-americana de esqui que sofreram lesões de final de temporada ofereceram as seguintes recomendações para outros atletas lesionados, técnicos e profissionais de medicina esportiva:

Recomendações para outros atletas lesionados

- Interprete corretamente os sinais corporais e adapte seu ritmo de acordo.
- Aceite e lide positivamente com a situação.
- Concentre-se em um treinamento de qualidade.
- Procure e use recursos médicos.
- Use recursos sociais de forma sensata.
- Estabeleça metas.
- Sinta-se confiante com a equipe médica.
- Treine habilidades mentais.
- Use mentalização e visualização.
- Inicie e mantenha atmosfera e envolvimento competitivos.

Recomendações para os técnicos

- Incentive o contato e o envolvimento entre técnico-atleta.
- Demonstre empatia e apoio positivos.
- Entenda as variações individuais nas lesões e nas emoções
- Motive oferecendo o estimulo correto.
- Planeje um ambiente de treinamento de alta qualidade e individualizado.
- Tenha paciência e expectativas realistas.
- Não mencione repetidamente a lesão no treinamento.

Recomendações para profissionais de medicina esportiva

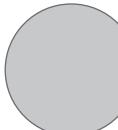
- Instrua e informe o atleta sobre a lesão e a reabilitação.
- Use motivação adequada e estimule corretamente.
- Demonstre empatia e apoio.
- Tenha uma personalidade apoiadora (p.ex., seja afetuoso e franco, não exageradamente confiante).
- Incentive a interação positiva e adapte o treinamento.
- Demonstre competência e confiança.
- Encoraje a confiança do atleta.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Discuta o papel dos fatores psicológicos em lesões esportivas e de exercício.**
   Os fatores psicológicos influenciam a incidência de lesões, as reações à lesão e a sua recuperação. Os profissionais da área devem estar preparados para iniciar práticas de ensino e treinamento que ajudem a prevenir o início de lesões, auxiliar no processo de enfrentamento da lesão e oferecer ambientes psicológicos apoiadores para facilitar a recuperação da lesão.
2. **Identifique antecedentes psicológicos que podem predispor algumas pessoas a lesões esportivas.**
   Fatores psicológicos, incluindo estresse e certas atitudes, podem predispor atletas e praticantes de exercício a lesões. Os profissionais da ciência do esporte e exercício devem identificar condições antecedentes, especialmente estressores de vida importantes, em indivíduos que apresentam baixas habilidades de enfrentamento e pouco apoio social.
3. **Compare e diferencie as explicações para a relação estresse-lesão.**
   Quando identificados altos níveis de estresse, devem ser implementados procedimentos de controle do estresse, com adaptação dos regimes de treinamento. Os atletas devem aprender a diferenciar o desconforto normal causado pelo treinamento da dor causada por uma lesão. Eles também devem entender que uma atitude do tipo “sem dor, não há vitória” pode predispô-los a lesões.
4. **Descreva reações psicológicas típicas às lesões.**
   Atletas e praticantes de exercícios lesionados exibem várias reações psicológicas, normalmente enquadradas em três categorias: processamento de informações relevantes à lesão; revolta emocional e comportamento reativo; e perspectiva e enfrentamento positivos. Medo e ansiedade aumentados, confiança diminuída e declínios no desempenho também ocorrem comumente entre atletas lesionados.

5. **Identifique sinais de má adaptação à lesão.**
Se você trabalha com um atleta ou praticante de exercício lesionado, esteja alerta ao monitorar sinais de advertência de má adaptação a uma lesão. Os sinais incluem sentimentos de raiva e confusão, obsessão com a questão de quando poderá voltar a jogar, negação (tal como "A lesão não é grande coisa"), repetidamente voltar a praticar exercícios muito cedo e sofrer nova lesão, evidenciar orgulho das realizações, insistir em queixas físicas menores, sentir culpa por decepcionar o time, afastar-se de cônjuges, apresentar rápidas mudanças de humor e dar declarações que indicam que, não importa o que seja feito, a recuperação jamais ocorrerá.
6. **Explique como implementar habilidades e estratégias psicológicas que podem acelerar o processo de reabilitação.**
Foi demonstrado que o treinamento de habilidades psicológicas facilita o processo de reabilitação. As bases psicológicas da reabilitação de lesões incluem identificar atletas com alto risco de lesão; desenvolver uma relação de entrosamento com o indivíduo lesionado; instruir o atleta sobre a natureza da lesão e do processo de recuperação; ensinar habilidades psicológicas de enfrentamento específicas, tais como estabelecimento de metas, técnicas de relaxamento e mentalização; preparar a pessoa para lidar com retrocessos na reabilitação; e incentivar o apoio social. Os próprios atletas também têm feito recomendações específicas para lidar com lesões, úteis para outros atletas lesionados, técnicos e profissionais de medicina esportiva.

TERMOS-CHAVE

apoio social
resposta de pesar

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Qual o modelo de relação estresse-lesão de Andersen e Williams (1988)? Qual a sua importância?
2. Discuta detalhadamente as causas físicas, psicológicas e sociais das lesões.
3. Identifique duas explicações para a relação estresse-lesão.
4. Descreva três categorias gerais de reações emocionais às lesões esportivas.
5. Descreva o papel do apoio social na reabilitação de uma lesão esportiva.
6. Dê seis implicações para o trabalho com praticantes de exercícios e atletas durante o tratamento de lesões e a recuperação, identificando e descrevendo cada uma resumidamente.
7. Aborde como o controle do estresse pode ser usado para a prevenção de lesões.
8. Defina lesão em termos de seus três componentes. Aborde também a ideia de lesão *versus* dor.
9. Aborde o modelo biopsicossocial de lesão, inclusive como ele difere de outros modelos.
10. Descreva alguns prognosticadores e antecedentes da adesão à reabilitação de uma lesão esportiva.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Um grande amigo sofreu uma grave lesão no joelho e precisará de cirurgia. De acordo com o que você aprendeu, o que pode ajudá-lo a preparar seu amigo para a cirurgia e a recuperação?
2. Elabore um discurso persuasivo para convencer um centro de medicina esportiva a contratar um especialista em psicologia do esporte. Como convenceria os diretores do centro de que os pacientes ou clientes se beneficiariam?

20

Comportamentos dependentes e patológicos

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir e discutir a prevalência de transtornos alimentares e da alimentação perturbada no esporte
2. Identificar fatores predisponentes ao desenvolvimento de transtornos alimentares
3. Descrever como identificar a alimentação perturbada
4. Definir e discutir a prevalência do abuso de substâncias no esporte
5. Explicar por que alguns atletas e praticantes de exercícios usam drogas
6. Discutir como detectar e prevenir o abuso de substâncias
7. Discutir os conceitos da adição positiva e negativa aos exercícios
8. Discutir o problema de jogo compulsivo no esporte

Em 2004, o escândalo do Bay Area Laboratory Co-operative ocupou as primeiras páginas dos jornais, envolvendo inúmeros atletas famosos, como a campeã olímpica Marion Jones, mas especialmente jogadores de beisebol, como Barry Bonds, Roger Clemens, Mark McGwire, Rafael Palmeiro, Sammy Sosa, Alex Rodriguez e Jason Giambi. Muitos desses jogadores também apareceram no famoso Relatório Mitchell, um relatório detalhado do ex-senador George Mitchell sobre o uso de esteroides no beisebol, que identificou muitos jogadores – inclusive alguns nomes conhecidíssimos, como Roger Clemens, Barry Bonds, Ken Caminiti, Miguel Tejada, Andy Pettitte, Gary Sheffield, José Canseco, Kevin Brown e Jason Giambi – que supostamente haviam ingerido esteroides para melhorar o desempenho.

Indagações continuaram a surgir sobre os esteroides no beisebol. Apesar de júris não terem condenado alguns atletas (como Roger Clemens), ou culpado alguns somente de uma acusação de obstrução à justiça (i.e., Barry Bonds), a opinião pública geral é de que esses atletas usaram esteroides para melhorar o desempenho. Nenhum time contratou Barry Bonds até a temporada de 2008, apesar de sua disponibilidade, provavelmente em razão da dúvida de uso de esteroides por ele. Quando vários desses jogadores foram candidatos ao Hall of Fame, em 2013, nenhum recebeu perto de 75% dos votos necessários para a inclusão, apesar de possuírem a pontuação que geralmente colocaria um jogador votado em Cooperstown. Mais recentemente, Alex Rodriguez, novamente, viu-se implicado em uso de esteroides, após ter dito que interrompera o uso, em 2002. Somente o tempo dirá se alguns desses jogadores farão parte do Hall of Fame, ainda que, se isso ocorrer, muitos anos se passarão até que recebam votos.

Melky Cabrera e Bartolo Colon foram suspensos por 50 jogos, em 2012, em razão de fracassarem num teste para drogas. Em 2013, Ryan Braun, MVP da National League foi suspenso por 65 jogos por sua associação com uma clínica de Biogênese de Miami, Flórida. Alex Rodriguez, que tinha ligação com essa mesma clínica, recebeu uma suspensão de 211 jogos, que perdurou até 2014. Cerca de doze outros jogadores também tinham ligação com a clínica e todos concordaram com as suspensões por 50 jogos que receberam.

Em 2006, o vencedor da Volta da França, Floyd Landis, e o corredor dos 100 metros, medalha de ouro olímpico, Justin Gatlin, foram testados positivos para esteroides. Ambos negaram saber que os usavam, já que apelaram das acusações, embora tenham acabado perdendo. Em 2013, o corredor de curtas distâncias Tyson Gay, três vezes medalha de ouro mundial e medalha de prata olímpica, foi testado positivo para esteroides, da mesma forma que Asafa Powell, ex-recordista dos 100 metros.

O atleta com a maior visibilidade e que, de forma categórica, negou uso de drogas para melhorar o desempenho é Lance Armstrong, sete vezes vencedor da Vol-

ta da França. Ele não apenas negou o uso dessas drogas como processou e atacou pessoas e organizações que o acusaram, além de ameaçar ciclistas que poderiam testemunhar contra ele. Finalmente, após anos de negações e evidências gritantes de outros ciclistas que testemunharam contra ele, Armstrong admitiu o uso de drogas e perdeu todos os sete títulos. Foi proibido de participar de qualquer competição organizada até a total admissão de suas atividades como usuário de drogas.

A estrela do basquete da Universidade de Maryland Len Bias não usou esteroides. Experimentou cocaína apenas uma vez – e morreu de insuficiência cardíaca induzida por cocaína logo antes de iniciar sua carreira na NBA (National Basketball Association). Não morreu por ser dependente de drogas, mas porque decidiu comemorar seu sucesso com uma droga recreativa.

Muitos atletas tiveram problemas com álcool. Mickey Mantle, por exemplo, o lendário *center fielder* do New York Yankees, sofreu de alcoolismo durante grande parte de sua carreira e acabou morrendo de problemas hepáticos resultantes desse abuso. O arremessador Steve Howe, do Los Angeles Dodgers, frequentemente passou por reabilitação em razão do álcool durante a carreira.

A ginasta de elite Christy Henrich não apenas sofria de anorexia como morreu por causa disso. A taxa de mortalidade associada à anorexia nervosa é de 5%, a mais alta para qualquer transtorno psiquiátrico. Além disso, o risco de suicídio entre pessoas com esse problema é 50% mais alto que o da população geral. Mesmo com esse tipo de consequência do problema, as pesquisas nessa área são raras, resultando numa edição especial do *The American Psychologist* dedicada a um melhor entendimento, previsão e tratamento dos transtornos alimentares (Park, 2007).

Art Schlichter, *quarterback* de futebol americano profissional, vendido enquanto *All-American* a Ohio State, passou de visitante ocasional de corridas de cavalos até apostador com intermediários, chegando a apostador inveterado. Seu vício de apostador e o que teve de fazer para garantir o dinheiro para pagamento das perdas levaram-no à prisão. Em 2007, o árbitro Tom Donaghy, da NBA, admitiu ser apostador em jogos, alguns dos quais ele arbitrou, criando uma crise de confiança. Mesmo o grande Wayne Gretzky, do hóquei, foi associado a um grupo de apostadores. Dois tenistas profissionais também foram suspensos em razão de apostas em jogos de tênis envolvendo outros jogadores.

Comportamentos dependentes e patológicos certamente não se limitam a atletas de elite. Mesmo atletas juvenis e do ensino médio abusam de drogas, esteroides, álcool e tabaco para mascar; também é sabido que há pessoas que já fazem jogos de aposta bem cedo. E há ainda o fato de chefes de torcida costumarem apoiar outros atletas. Há histórias, entretanto, que contam que essas garotas são pressionadas a ter boa aparência, bom desempenho, inclusive com episódios de recuperação de lesões, o que leva a uso de esteroides. Profissionais da educação física, dos esportes e do exercício físico devem estar preparados para lidar com essas questões.

O abuso de substâncias, os transtornos alimentares e o jogo compulsivo são problemas clínicos que requerem tratamento por especialistas. Contudo, os leigos devem aprender a detectar sinais dessas condições e encaminhar praticantes de exercício, estudantes e atletas com tais condições a especialistas para o tratamento necessário. Comecemos com uma discussão dos transtornos alimentares.

Transtornos alimentares

Anorexia nervosa e bulimia são os dois transtornos alimentares mais comuns. Antes de abordarmos a prevalência e o tratamento potencial dessas condições, aqui estão algumas definições importantes. De acordo com o *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (American Psychiatric Association, 2013), a **anorexia nervosa** inclui as seguintes características:

- Recusa em manter um peso corporal mínimo normal para determinada idade e altura (o que costuma ser definido como peso 15% abaixo da média normal).
- Medo intenso de ganhar peso ou engordar, apesar de estar abaixo do peso.
- Perturbação no modo como o peso, o tamanho ou a forma do corpo é vivido pela pessoa (p. ex., sentir-se gordo mesmo quando se está obviamente abaixo do peso).
- Nas mulheres, a ausência de pelo menos três ciclos menstruais consecutivos que, de outro modo, deveriam ocorrer (amenorreia primária ou secundária).

A anorexia é potencialmente fatal; pode levar à inanição intensa e a outras complicações médicas, como doenças cardíacas. Além disso, essa condição grave ainda piora, porque o indivíduo afetado não costuma se ver como anormal. Por fim, é um transtorno multidimensional com fatores psicológicos, cognitivos, perceptivos e biológicos que interagem em diversas combinações para produzir tipos de transtornos ligeiramente diferentes (Bordo, 1993).

Os critérios diagnósticos de **bulimia** incluem os seguintes (American Psychiatric Association, 2013):

- Episódios recorrentes de compulsão alimentar (consumo rápido de grandes quantidades de comida em um período discreto de tempo).
- Sensação de falta de controle sobre o comportamento alimentar durante os episódios de compulsão.

Sinais físicos e psicológico-comportamentais dos transtornos alimentares

Sinais físicos

- Peso baixo demais
- Perda de peso considerável
- Oscilações extremas do peso
- Inchaço
- Edema das glândulas salivares
- Amenorreia
- Carotenemia (palmas das mãos e solas dos pés amareladas)
- Ferimentos ou calos nas articulações ou parte de trás das mãos em decorrência de vômito autoinduzido
- Hipoglicemia (baixa taxa de açúcar no sangue)
- Cãibras musculares
- Queixas estomacais
- Cefaleia, tontura ou fraqueza em decorrência de perturbações eletrolíticas
- Entorpecimento e formigamento nos membros atribuíveis a perturbações eletrolíticas
- Fraturas por estresse

Sinais psicológico-comportamentais

- Dietas em excesso
- Ingesta excessiva sem aumento do peso
- Exercícios em excesso que não fazem parte de um programa normal de treinamento
- Culpa por comer
- Queixas de sentir-se gordo com peso normal, apesar da tranquilização dos outros
- Preocupação com a comida
- Esquiva de comer em público e negação da fome
- Armazenamento de comida
- Sumiço após as refeições
- Pesagem frequente
- Compulsão alimentar
- Evidências de vômito autoinduzido
- Uso de substâncias como comprimidos para dieta, laxantes ou diuréticos para controle do peso

Adaptado, com permissão, de D. Garner e L. Rosen, 1991, "Eating disorders among athletes: Research and recommendations," *Journal of Applied Sport Science Research* 5(2): 100-107.

- Prática de vômito regular autoinduzido, uso de laxantes ou diuréticos, dieta rigorosa ou jejum, ou exercícios vigorosos para evitar ganho de peso.
- Média mínima de dois episódios de compulsão alimentar por semana durante pelo menos três meses.
- Preocupação excessiva persistente com a forma e o peso corporais.

PONTO-CHAVE A anorexia nervosa é uma doença psicológica caracterizada por medo intenso de ficar obeso, imagem corporal distorcida, perda de peso significativa, recusa em manter o peso corporal normal e amenorreia.

Uma pessoa com bulimia costuma ficar deprimida devido à baixa autoestima, e come excessivamente na tentativa de se sentir melhor (compulsão); então, sente-se culpada por ter comido e induz o vômito ou toma laxantes para purgar o alimento. Apesar de ser um sério problema, a bulimia é menos grave que a anorexia. A pessoa com bulimia está consciente de que tem um problema, ao contrário da que sofre de anorexia. A bulimia pode levar à anorexia, e alguns indivíduos são caracterizados como bulimaréxicos (ver "Sinais Físicos e Psicológico-comportamentais dos Transtornos Alimentares").

PONTO-CHAVE Bulimia é um padrão alimentar episódico de ingestão incontrolável de muita comida seguida de purgação; é caracterizada por consciência de que o padrão é anormal, medo de ser incapaz de parar voluntariamente de comer, humor deprimido e autodepreciação.

Alimentação perturbada

Embora a anorexia e a bulimia ocorram no esporte, a ideia de alimentação perturbada relativa a todo um espectro de padrões alimentares certamente exagerados, envolvendo aumento de riscos para a saúde, recentemente recebeu maior atenção. Nos extremos da alimentação perturbada estão a anorexia e a bulimia. Entretanto, há uma grande área intermediária (na verdade, esta poderia

ser a maior categoria de transtornos alimentares) ocupada por problemas de alimentação que não são suficientemente graves para satisfazer aos critérios do *DSM* para anorexia ou bulimia. Portanto, precisamos entender a variedade de transtornos de padrões alimentares que podem se ajustar nesse *continuum*. Uma pesquisa revelou ser comum a dificuldade de serem identificados atletas com algum transtorno alimentar dos que têm muitos sintomas psicológicos de um transtorno alimentar sem um diagnóstico oficial disso (Petrie, Greenleaf, Reel e Carter, 2009). Deve-se observar que esse assunto dos transtornos alimentares e alimentação perturbada assume uma perspectiva objetiva, fundamentada na bibliografia predominante. Porém, para leitores interessados numa visão alternativa da relação entre alimentação, exercício e corpo, Busanich e McGannon (2010) abordam os transtornos alimentares de uma perspectiva feminista.

Hudson e colaboradores (2007) fizeram um levantamento com mais de 9 mil adultos. Eis seus achados:

- A prevalência da bulimia nervosa ao longo da vida é de 1,5% nas mulheres e 0,5% nos homens.
- A prevalência de problemas de compulsão alimentar ao longo da vida é de 3,5% nas mulheres e 2% nos homens.
- Episódios de compulsão alimentar são mais comuns que a anorexia ou a bulimia, e estão normalmente associados a obesidade severa.
- Os transtornos alimentares mostram comorbidade substancial com outros transtornos mentais.
- Os transtornos alimentares mais que duplicaram desde a década de 1960.
- De 40 a 60% das meninas no ensino médio fazem dieta.
- Treze por cento das meninas no ensino médio fazem purgação.
- De 30 a 40% das meninas nas séries finais do ensino fundamental têm preocupação com o peso.
- Quarenta por cento das meninas com 9 anos de idade já fizeram dieta.
- Meninas com 5 anos de idade preocupam-se em fazer dieta.

Prevalência de transtornos alimentares e alimentação perturbada no esporte

Por diversas razões, costuma ser difícil fazer uma avaliação precisa de transtornos alimentares em qualquer população. Por exemplo, no ambiente de esporte competitivo, um atleta arrisca-se a ser retirado de um programa ou equipe se o seu problema alimentar for descoberto. Portanto, os atletas com esses tipos de transtornos em geral são muito reservados e não gostam de compartilhar informações antes que o problema se torne quase catastrófico e a ajuda profissional seja necessária. A baixa quantidade de relatos de transtornos alimentares e de alimentação perturbada é assunto destacado num estudo de Kerr, Berman e De Souza (2006), que constataram que ginastas ainda ativos na carreira relataram ter pouquíssimos transtornos alimentares (3%) e menos alimentação perturbada (18%) do que atletas aposentados (20 e 73%, respectivamente). A exatidão dos estudos que avaliam os transtornos no esporte também é questionável, porque há dúvidas sobre a validade de muitos dos questionários utilizados para a medida de problemas alimentares (O'Connor, Lewis e Kirchner, 1995). Em razão desses problemas nos levantamentos, mesmo os dados que aqui apresentamos devem ser examinados com cautela pelo leitor.

Vários pesquisadores (ver Arthur-Cameselle e Quatromoni, 2010; Byrne e McClean, 2001; Goss, Cooper, Croxon e Dryden, 2005; Krentz e Warschnurger, 2011; Sanford-Martens et al., 2005; Petrie e Greenleaf, 2012) resumiram a prevalência dos transtornos alimentares no esporte. Embora haja certa incoerência nos resultados, parte de suas conclusões gerais incluem:

- As taxas de frequência dos transtornos alimentares nas populações de atletas variaram de 1%, bastante baixa, até 62%, bastante alta, em diversos esportes.
- Atletas do sexo feminino, em geral, relataram frequências mais altas de transtornos alimentares na comparação com os homens, algo similar à população em geral. Atletas do sexo masculino com transtornos alimentares são menos predominantes; portanto, não foram estudados tão amplamente quanto atletas do sexo feminino.
- Ainda que algumas pesquisas tenham revelado que os atletas parecem apresentar maior ocorrência de problemas associados ao ato alimentar do que a população em geral, as taxas de prevalência tendem a se aproximar das encontradas na população geral. Os atletas, no entanto (na comparação com não atletas) podem ter frequências mais altas de padrões alimentares problemáticos, mais do que transtornos alimentares em si.
- Atletas e não atletas têm psicopatologias e sintomas similares relacionados ao ato alimentar. Basicamente, quando um atleta desenvolve um transtorno alimentar, seu perfil psicológico provavelmente não é diferente daquele de não atletas com o mesmo transtorno.
- Uma porcentagem significativa de atletas envolve-se em comportamentos alimentares ou de perda de peso perturbados (tais como compulsões alimentares, dietas rigorosas, jejum, vômitos, uso de diuréti-

cos), e é importante examiná-los, mesmo que sejam de intensidade subclínica.

- Os transtornos alimentares entre atletas e seu uso de técnicas patogênicas de perda de peso tendem a ter uma prevalência específica ao esporte (eles ocorrem mais entre ginastas e lutadores, por exemplo, do que entre arqueiros ou jogadores de basquetebol).
- Até 66% das atletas podem apresentar amenorreia em comparação com cerca de 2 a 5% de não atletas. Esses dados (aliados a níveis mais altos de alimentação perturbada em mulheres atletas) sugerem que elas podem chegar a desenvolver osteoporose, que pode resultar em aumento de fraturas ósseas, mais fragilidade esquelética e perda óssea permanente.
- Na comparação com não atletas, os atletas em esportes que enfatizam a magreza (como ginástica, salto ornamental) correm risco maior de desenvolvimento de transtornos alimentares.

PONTO-CHAVE Cerca de 63% de todas as atletas desenvolvem sintomas de um transtorno alimentar ao final do ensino fundamental.

Embora a anorexia e a bulimia sejam uma preocupação especial nos esportes que enfatizam a forma (como ginástica, mergulho e patinação artística) ou o peso (tal como a luta olímpica), atletas com transtornos alimentares são encontrados em uma grande variedade de esportes.

Fatores predisponentes

Os profissionais precisam entender os fatores que podem predispor um atleta a apresentar um transtorno alimentar. O conhecimento desses fatores pode ajudá-lo a prevenir ou reduzir a probabilidade de ocorrência de um desses transtornos (ou alimentação perturbada) em alguém – que pode ser você mesmo. Swoap e Murphy (1995), Thompson e Sherman (1999), Petrie e Greenleaf (2012) e Anderson, Petrie e Neumann (2011) descreveram os fatores que a seguir repassamos.

Restrições e padrões de peso

Esportes como halterofilismo, luta greco-romana e pugilismo comumente utilizam a classificação por peso para subdividir os grupos de competidores. É comum os atletas tentarem "fabricar peso" a fim de poder competir em uma classificação mais baixa, o que presumivelmente lhes daria uma vantagem contra um adversário mais leve. Isso pode resultar na tentativa de baixar de 4 a 6 quilos logo antes da pesagem, o que, em geral, resulta basicamente em desidratação acelerada. As técnicas para atingir essa rápida perda de peso incluem jejum, restrição de líquidos e uso de diuréticos, laxantes e purgação. No entanto, perda de peso e dieta não se limitam aos atletas; esse comportamento é um problema comum entre os jovens. Pesquisadores (Hudson, Hiripi, Pope e Kesler, 2007; Sedula, Collins e Williamson, 1993) que estudaram mais de 11 mil alunos de ensino médio constataram que entre 40 e 60% das meninas estavam tentando perder peso com algum tipo de dieta. Técnicos, instrutores e pais devem desencorajar esses métodos de perda de peso, mesmo aqueles arraigados na cultura esportiva.

Pressão do técnico e do grupo

Técnicos e companheiros podem ter um papel importante na modelagem da atitude e dos comportamentos dos atletas. Infelizmente, às vezes, os técnicos consciente ou inconscientemente fazem pressão para que os atletas percam peso, mesmo quando têm informação sobre procedimentos seguros e efetivos de controle do peso. Num estudo recente, ginastas aposentadas que receberam comentários depreciativos de seus técnicos sobre seu corpo, ou instruções para perder peso, apresentavam

Evidências de transtornos alimentares entre atletas foram encontradas nos últimos anos, especialmente nos esportes que exigem classificações dos atletas por peso.

significativamente mais padrões alimentares irregulares do que aquelas que não receberam tais comentários (Kerr, Berman e DeSouza, 2006). Alguns técnicos tendem a decidir sobre a necessidade de controle de peso com base mais na aparência do que em indicadores objetivos (como a avaliação da massa corporal). O seguinte relato, extraído do jornal *Austin American Statesman*, descreve um técnico que incentivava atitudes patológicas em relação ao peso e à redução de peso:

> **O técnico enfatizava a questão do peso durante os treinamentos e competições e insistia que seus nadadores se mantivessem abaixo dos limites máximos de peso. De acordo com atuais e ex-nadadores, a pressão para atender a essas exigências era tão intensa que muitos rotineiramente jejuavam, induziam o vômito, usavam laxantes e diuréticos ou faziam exercícios fora dos horários de treinamento. Não queriam ser relegados ao grupo conhecido como "Clube dos Gordos". Inicialmente, a pressão vinha do técnico, até que você começava a internalizá-la. Então ela passava a ser uma tortura autoinfligida, quase a ponto de algumas pessoas se pesarem três ou quatro vezes por dia. (Halliburton e Sanford, 1989, pp. D1, D7)**

Num estudo com mais de 400 atletas, Shanmugam, Jowett e Meyer (2012) pesquisaram as relações entre atletas, seus técnicos, pais e o amigo mais próximo na equipe. Os resultados revelaram que as relações com os pais e com o técnico caracterizavam-se por conflito aumentado e apoio diminuído, relacionados a níveis mais baixos de autoestima e aumento do perfeccionismo autocrítico e da depressão, o que, por sua vez, tinha a ver com aumento de psicopatologia alimentar. As relações com o companheiro de equipe não foram tão preditivas de alimentação perturbada.

Fatores socioculturais

Embora a genética possa, certamente, influenciar um transtorno alimentar, a ideia atual é que este transtorno tem mais a ver com a ênfase cultural na magreza, que pode levar à insatisfação difundida com o corpo (sobretudo entre as mulheres). Por exemplo, a American Society for Aesthetic Plastic Surgery relatou que mais de 200 mil cirurgias estéticas foram realizadas em crianças com menos de 18 anos de idade em 2007 (Marcus, 2009). Uma pesquisa revela que transtornos alimentares estão crescendo, especialmente nos esportes em que a magreza confere uma vantagem competitiva, como na natação e na corrida de longa distância (Glazer, 2008). Conforme alguns dados estatísticos, até 95% das mulheres calculam o tamanho do corpo como 25% maior, em média, do que realmente é. A mídia nos diz constantemente que temos de parecer magros e bonitos como os modelos que vemos em cartazes e na televisão. McGannon e Busanich (2010) ofereceram às mulheres algumas sugestões para combater as pressões sociais de estar em conformidade com um tipo idealizado de corpo. Essas sugestões incluíam levar os corpos ao limite na balança, orgulhar-se de um físico musculoso ou maior e participar de esportes mais agressivos e desafiadores da feminilidade.

Ainda que os homens relatem menos problemas com a imagem corporal que as mulheres, muitas pesquisas informam que algo em torno de 50% deles querem alterar seu físico (Cohane e Pope, 2001). Curiosamente, os meninos apresentam uma obsessão quanto a corpos inatingíveis da mesma forma que as meninas sabidamente o fazem. Os pesquisadores dizem que garotos que desejam muito criar músculos estão propensos a comportamentos de risco, como uso ilegal de esteroides. Recomenda-se que os garotos enfatizem moderação de comportamento e se concentrem no desenvolvimento de habilidades, condicionamento físico e saúde geral, mais do que no desenvolvimento de uma aparência musculosa. Alguns homens bem desenvolvidos, entretanto, jamais acham que estão suficientemente grandes. Ao se verem num espelho, o que encontram é uma pessoa muito magra – fenômeno conhecido como bigorexia.

Petrie e Greenleaf (2007) propuseram um modelo que identificava inúmeras variáveis psicossociais que, hipoteticamente, aumentava o risco de atletas femininas desenvolverem um transtorno alimentar. Um fator central na insatisfação com o corpo era a internalização de um corpo e ideais de aparência sociais (isto é, magra, atraente). Ao testar o modelo com atletas bulímicas, descobriu-se que insatisfação com o corpo, sentimentos de culpa e foco na contenção alimentar tinham relação com sintomatologia bulímica (Greenleaf, Petrie, Reel e Carter, 2010). O foco na imagem corporal, especialmente nas mulheres, tem grande importância na previsão de alimentação perturbada, quando a insatisfação com a imagem corporal tem relação com seu esporte específico, mais do que apenas uma insatisfação geral com essa imagem (Francisco, Narciso e Alarcao, 2012).

Exigências de desempenho

Nos últimos 25 anos, houve um aumento no foco sobre a relação entre peso ou gordura corporal e desempenho. Uma pesquisa indicou uma correlação entre um baixo percentual de gordura corporal e altos níveis de desempenho em inúmeros esportes (Wilmore, 1992). Isso levou muitos técnicos e atletas a se concentrarem no controle do peso com o objetivo de alcançar o peso ideal. Entretanto, gordura corporal mais baixa nem sempre significa melhor desempenho. As diferenças individuais são fundamentais aqui, e padrões de peso rígidos são, portanto, inadequados. Como sugeriram Petrie e Greenleaf (2012), costuma haver uma gama de valores para a gordura cor-

poral relacionada a um desempenho excelente, e níveis ideais variam entre homens e mulheres.

Critérios de julgamento

Em esportes em que a atração física, em especial das mulheres, é considerada importante para o sucesso (ginástica, patinação artística, saltos ornamentais), técnicos e atletas podem perceber que os árbitros tendem a demonstrar preferência por certos tipos de corpo. Quando as atletas não se ajustam a essas imagens, podem salientar-se entre suas companheiras e experimentar inacreditável pressão para alcançar pesos e formas corporais irreais e patológicos. Por exemplo, compleições físicas muito esguias costumam ser consideradas desejáveis, e isso é, em geral, comunicado informalmente às atletas. A seguinte citação de uma campeã nacional de patinação artística sugere como as aparências são vistas como associadas a critérios de julgamento:

> **A patinação é um tipo de esporte de aparência. Você precisa entrar lá vestindo quase nada... Definitivamente, estou consciente [do meu peso]. Quer dizer, às vezes, sonho com isso. Então é difícil ver as pessoas olhando para as minhas coxas e dizendo: "Opa, ela está um pouco mais gorda" ou algo parecido. É difícil... O peso está continuamente na minha cabeça. Nunca, nunca me permiti tirar férias. (Gould, Jackson e Finch, 1993, p. 364)**

PONTO-CHAVE Profissionais de condicionamento físico devem ser capazes de identificar os sinais físicos e psicológicos de transtornos alimentares.

Comentários críticos sobre forma e peso corporais

Ainda que haja evidências de histórias de que comentários críticos sobre a forma e o peso do corpo (tais como "vaca gorda", "boneco da Michelin" e "gordão"), em especial, negativos, influenciem as atletas, foram feitas poucas pesquisas práticas antes da primeira década do século XX. Em 2008, Muscat e Long constataram que atletas que lembraram mais comentários críticos e comentários gravemente críticos na comparação com outros informaram mais transtornos alimentares e mais emoções negativas fortes (como vergonha, ansiedade). Além disso, mulheres em nível competitivo mais alto (isto é, internacional) tinham mais propensão a recordar comentários críticos do que atletas de níveis competitivos mais baixos. Além do mais, esses comentários negativos (mais comumente vindos de familiares) eram muito predominantes, mencionados por algo em torno de 45% das atletas.

Fatores genéticos e biológicos

Todos os fatores predisponentes já observados em relação ao desenvolvimento de algum transtorno alimentar têm a ver, de certa forma, com o ambiente. No entanto, com a disseminação desses fatores ambientais, uma indagação persistente poderia ser "Por que somente uma parte pequena de pessoas (a maioria mulheres) passa a ter um transtorno alimentar?". Num artigo com uma revisão primorosa, Estribeiro-mor e Buli (2007) abordam inúmeras pesquisas que estudaram prognosticadores biológicos e socioculturais de transtornos alimentares.

Fatores que contribuem para o surgimento de sintomas de transtorno alimentar

Arthur-Cameselle e Quatromoni (2010) realizaram um estudo com entrevistas de atletas e arrolaram os fatores a seguir, internos e externos, que precipitaram o surgimento de sintomas de transtorno alimentar. As citações acompanhantes destacam esses fatores.

Fatores internos

- *Humor negativo.* "Meu avô morreu… Acho que comecei a ficar deprimido."
- *Baixa autoestima.* "Definitivamente, olho no espelho e penso, 'Que feio'! Sempre estou me analisando… Eu me odeio."
- *Perfeccionismo e realização.* "Tinha obsessão com a aparência e a perfeição. Sempre queria parecer uma supermodelo, mesmo que isso soasse como algo nada razoável."
- *Desejo de controle.* "Era sem dúvida somente uma forma de ter controle sobre alguma coisa, já que não tinha controle sobre minhas emoções."

Fatores externos

- *Influências negativas na autoestima.* "Minha mãe era do tipo: 'Ora, você está ficando meio grandalhona.' Meu pai fazia comentários quando eu usava trajes de banho."
- *Relações que magoam.* "Não estava realmente me entendendo bem com algumas pessoas do meu andar. Gostava de um cara do andar; portanto, acho que era um problema, porque ele gostava de outra garota."
- *Modelos que magoam.* "Estive observando padrões alimentares de outra jogadora de tênis e ela, sem dúvida, tinha um problema, mas não me dei conta à época… Comecei a fazer o que ela fazia e a treinar em excesso."
- *Desempenho no esporte.* "Começara a correr com intensidade, seguia o que a mídia informava sobre alimentos sem gordura e o que era saudável… só queria ser uma boa corredora."

Parece haver muitas evidências científicas provenientes de estudos com gêmeos e estudos moléculo-genéticos de que a biologia tem um papel no aparecimento de transtornos alimentares. Estribeiro-mor e Buli, porém, observam que, até agora, pesquisas sobre fatores biológicos (genéticos e de traumas precoces de desenvolvimento) e fatores culturais evoluíram amplamente de modo paralelo. Logo, os autores defendem que os pesquisadores deveriam analisar a interação de fatores biológicos e socioculturais na previsão dos transtornos alimentares, já que isso poderia trazer uma compreensão completa de seu surgimento. Assim, embora os fatores ambientais e socioculturais já abordados sejam importantes, pode ser que alguns fatores genéticos interajam com o ambiente para aumento da probabilidade de surgimento de algum transtorno alimentar. Técnicos, pais e cônjuges deveriam conhecer bem essa interação potencial.

Fatores mediadores

Embora diversos fatores (já citados) estejam diretamente relacionados ao desenvolvimento de transtornos alimentares no esporte, essa relação é mediada por muitos fatores. Por exemplo, fatores de personalidade de ascetismo, submissão e conformidade foram todos relacionados à patologia alimentar entre atletas. Portanto, se um técnico tem um atleta com qualquer um desses fatores de personalidade, deve dar atenção extra ao possível desenvolvimento de um transtorno alimentar. Além disso, níveis mais altos de exercícios foram associados a níveis mais altos de patologia alimentar em não atletas, mas não em atletas universitários ou casuais (atletas casuais são os que praticam, mas não competem no esporte). Portanto, o exercício parece ter um significado diferente para atletas e não atletas na população com transtorno alimentar (Sherman e Thompson, 2001).

Prevenção do exercício é frequentemente considerada um tratamento para pessoas com um transtorno alimentar, mas este não deveria ser o caso de atletas. Além disso, Hulley, Currie, Njenga e Hill (2007) descobriram que a nacionalidade pode ser um fator importante a mediar a propensão para desenvolvimento de algum transtorno alimentar. De forma específica, corredoras de distância de elite do Quênia tinham menor propensão a apresentar algum transtorno alimentar (8,2%) na comparação com corredoras do Reino Unido (19,5%). Logo, cultura e etnia devem ser levadas em conta numa pesquisa de problemas potenciais de corredoras de longa distância. Concluindo, pesquisadores (de Bruin, Bakker e Oudejans, 2009) constataram que atletas voltados ao ego tendem a apresentar mais transtornos alimentares. Assim, recomendam que técnicos enfatizem uma atmosfera voltada ao domínio, com foco em melhorar.

Identificação e encaminhamento de um problema de alimentação

Os profissionais da área estão em excelente posição para identificar os indivíduos com transtornos alimentares (Thompson, 1987). Portanto, devem ser capazes de reconhecer os sinais e sintomas físicos e psicológicos dessas condições (ver o quadro “Sinais Físicos e Psicológico-comportamentais dos Transtornos Alimentares”, na página 441). Muitas vezes, padrões alimentares incomuns estão entre os melhores indicadores de problemas. Indivíduos com anorexia em geral beliscam a comida, empurram-na em volta do prato, mentem sobre a alimentação e frequentemente apresentam padrões alimentares compulsivos ou ritualísticos, como cortar o alimento em porções mínimas ou comer apenas um número muito limitado de alimentos leves de baixa caloria. Por sua vez, aqueles com bulimia costumam esconder

Você tem uma disfunção alimentar?

Uma resposta “Sim” a mais de três das seguintes perguntas pode indicar um padrão de alimentação disfuncional (Berg, 2000):

1. Você restringe regularmente sua ingestão de alimentos?
2. Você pula refeições regularmente?
3. Você faz dieta frequentemente?
4. Você conta calorias ou gramas de gordura, pesa ou mede seu alimento?
5. Você tem medo de certos alimentos?
6. Você apela para comida para reduzir o estresse e a ansiedade?
7. Você nega estar com fome ou alega se sentir satisfeito após comer muito pouco?
8. Você evita comer com outras pessoas?
9. Você se sente pior (ansioso, culpado, etc.) depois de comer?
10. Você pensa em comida, alimentação e peso mais do que gostaria?

A alimentação disfuncional normalmente inclui três categorias gerais. *Alimentação caótica* refere-se a ato alimentar irregular, como jejum, compulsão e pular refeições. *Subalimentação consistente* em geral significa não dar atenção a sinais de fome e comer regularmente menos que o necessário para satisfazer as necessidades diárias. *Superalimentação consistente* significa que a pessoa está ignorando sinais normais de saciedade e comendo mais, diariamente, do que o corpo quer ou necessita.

a comida e desaparecer após a refeição (a fim de purgar o alimento que acabaram de ingerir), ou, simplesmente, comer desacompanhados. Sempre que possível, os profissionais da área de condicionamento físico devem observar os padrões alimentares de alunos e atletas, buscando anormalidades. Comumente se supõe que a frequência e a duração dos exercícios têm relação com transtornos alimentares. Porém uma pesquisa (Lipsey, Barton, Hulley e Hill, 2006) mostrou que a presença de transtornos alimentares não pode ser inferida apenas pelo comportamento quanto ao exercício. É mais o compromisso com o exercício, acompanhado de regulação do peso e do humor, e não somente o exercício, que prevê algum transtorno alimentar. Inventários de autorrelato padronizados podem ser usados para o diagnóstico de transtornos alimentares, mas devem ser administrados e interpretados apenas por profissionais treinados (tal como um psicólogo com registro profissional). Concluindo, Selby e Reel (2011) oferecem alguns outros sinais a serem observados, como alterações no humor e na personalidade, comportamentos atípicos, uma forte necessidade de controle e uma ênfase exagerada na imagem corporal.

Prevenção de transtornos alimentares em atletas e praticantes de exercícios

Embora os profissionais precisam ser capazes de reconhecer e lidar efetivamente com os transtornos alimentares daqueles que convivem em ambientes esportivos e de exercício, uma contribuição ainda maior seria ajudar a prevenir ou, pelo menos, reduzir a probabilidade da ocorrência desses transtornos. Petrie e Greenleaf (2012) oferecem algumas sugestões e intervenções excelentes para prevenir os transtornos alimentares. Técnicos, pais, colegas de equipe e pessoas próximas podem usar as sugestões a seguir, sendo proativos em reduzir problemas alimentares em atletas e praticantes de exercícios.

- *Promova práticas nutricionais adequadas.* Há pesquisas que indicam que muitos atletas têm informações limitadas ou visões incorretas sobre a nutrição adequada. Como muitos indivíduos buscam conselho nutricional com seus técnicos, preparadores físicos e companheiros, esse pessoal deve instruir-se sobre uma boa alimentação e métodos de controle do peso. O *Coaches' Guide to Nutrition and Weight Control* (Eisenman, Johnson e Benson, 1990) é uma boa fonte de informação nutricional.
- *Concentre-se no condicionamento físico, não no peso corporal.* Devemos abandonar uma obsessão em relação ao peso para ter o foco no condicionamento físico e na saúde em si. Não há composição ou peso corporal ideal para um atleta ou praticante de exercícios, pois peso e composição corporal oscilam muito, dependendo do tipo de esporte, da constituição física e da taxa metabólica. Mais importante é buscar uma *variação* ideal, com informações vindas de profissionais, como nutricionistas e fisiologistas do exercício.
- *Seja sensível com questões de peso.* Preparadores físicos devem ter consciência daquilo que os atletas discutem em relação a controle de peso e dietas e agir com sensibilidade nessas áreas. Os técnicos e os preparadores físicos costumam ter grande influência sobre os indivíduos e devem ter cuidado ao fazer observações sobre controle do peso. Práticas como pesagens repetidas, associação de perda de peso com aumento do desempenho, estabelecimento de metas de peso arbitrárias e emissão de observações insensíveis devem ser evitados a qualquer custo.
- *Incentive o controle saudável do peso.* Com aumento da incidência e do foco em práticas alimentares inadequadas no esporte e no exercício, aumentou também a disponibilidade de material educativo. Por exemplo, a National Collegiate Athletic Association (NCAA; 1989) produziu um conjunto informativo de três vídeos com material educativo de apoio sobre transtornos alimentares no esporte. Profissionais da ciência do esporte e do exercício precisam estar atualizados sobre as mais recentes informações relativas à perda de peso e aos transtornos alimentares.
- *Ensine habilidades mentais.* Um estudo de Estanol, Shepperd e MacDonald (2013) constatou que o desenvolvimento de habilidades mentais pode ajudar a mediar a relação entre afeto negativo e o risco de transtornos alimentares. Dançarinos que enfrentavam melhor as adversidades, que mostravam ausência de preocupação e que apresentavam altos níveis de confiança e motivação para a realização tinham níveis mais baixos de transtornos alimentares. Basicamente, ensinar habilidades mentais a atletas parece ajudá-los a lidar, mais positivamente, com o afeto negativo que costuma anteceder o aparecimento de um transtorno alimentar.

A maior parte das recomendações para lidar com atletas com transtornos alimentares está voltada aos técnicos. Arthur-Cameselle e Baltzell (2012) solicitaram a atletas recuperados de transtornos alimentares algumas recomendações para atletas com transtornos desse tipo atualmente, bem como para seus pais. São essas as recomendações a pais e atletas:

Pais de atletas com transtornos alimentares

- Providencie apoio emocional
- Encoraje uso de tratamento profissional
- Informe-se sobre a alimentação

Atletas com transtornos alimentares

- Tenha esperança de que se recuperar é possível
- Determine a causa subjacente e os desencadeadores do transtorno
- Busque tratamento profissional
- Procure pessoas próximas importantes em sua vida para apoio emocional
- Concentre-se nos benefícios da recuperação
- Coloque sua vida e os comportamentos do transtorno alimentar em perspectiva

Como profissional da área, ao identificar alguém que demonstre sintomas, você precisará solicitar a ajuda de um especialista familiarizado com transtornos alimentares. Mas é algo de difícil julgamento, pois algumas pessoas exibem alguns desses sinais sem ter um transtorno; outras o têm e precisam de um encaminhamento. Se você ou um colega suspeitar de um transtorno alimentar, aquele que tiver melhor relacionamento com o indivíduo deve marcar um encontro privado para discutir suas preocupações (Petrie e Greenleaf, 2007). A ênfase deve estar nos sentimentos e não nos comportamentos alimentares. Seja apoiador nesses casos e mantenha todas as informações em sigilo. Encaminhe o indivíduo, então, a uma clínica ou a um especialista, em vez de dar uma recomendação vaga, como "Você deveria procurar ajuda". Se o atleta ainda estiver hesitante, sugira que vá a uma clínica ou procure um profissional só para uma avaliação que determine se há ou não algum problema. Selby e Reel (2011) oferecem sugestões similares de encaminhamento de um atleta que pode ter algum transtorno alimentar; uma delas é evitar o termo *transtorno alimentar*; outra é mostrar consistentemente preocupação com o atleta como pessoa, ter uma lista pronta de possíveis encaminhamentos e apoiar as recomendações de tratamento de algum profissional treinado em saúde mental. "Como lidar com transtornos alimentares" apresenta várias sugestões a respeito de problemas alimentares. (Uma abordagem abrangente de vários aspectos e variáveis relativos a esse tópico complexo pode ser encontrada em Thompson e Sherman, 1993.)

Abuso de substâncias

Não é segredo que drogas que melhoram o desempenho são usadas por atletas de nível mundial e olímpico há décadas, ou que alguns atletas farão quase tudo para obter uma vantagem competitiva. A desclassificação de atletas em Jogos Olímpicos e na Volta da França por uso de drogas otimizadoras do desempenho dá um testemunho das consequências negativas potenciais relacionadas ao abuso de substâncias no esporte. O que surpreende de forma especial é que, apesar das advertências alarmantes sobre os efeitos psicológicos e fisiológicos negativos dos esteroides e de outras drogas que melhoram o desempenho, seu uso parece estar em ascensão. Mesmo a ameaça de morte não é, evidentemente, impeditivo, desde que a vitória seja garantida. Considere os resultados de uma pesquisa de 1995 sobre 195 velocistas, nadadores, halterofilistas e outros atletas norte-americanos, a maioria deles olímpicos ou aspirantes aos Jogos Olímpicos, a quem foram apresentados os seguintes cenários:

- Oferecem a você uma substância potencializadora do desempenho proibida, com duas garantias: (a) você não será apanhado e (b) vencerá. Você tomaria a substância?
- Oferecem a você uma substância potencializadora do desempenho proibida que vem com duas garantias: (a) você não será apanhado e (b) vencerá cada competição de que participar pelos próximos cinco anos e então morrerá em função dos efeitos colaterais da substância. Você tomaria a substância?

Como lidar com transtornos alimentares

O que fazer

- Obtenha ajuda e conselho de um especialista
- Seja apoiador e empático
- Expresse preocupação com sentimentos gerais, não especificamente com o peso
- Encaminhe a uma pessoa específica e, quando possível, marque consultas para o atleta
- Enfatize a importância da boa nutrição a longo prazo
- Forneça informações sobre transtornos alimentares

O que não fazer

- Não peça ao atleta que deixe a equipe ou diminua a participação, a menos que instruído por um especialista
- Não recomende perda ou ganho de peso
- Não retenha as informações de peso da equipe
- Não isole nem trate o individuo de forma diferente dos outros participantes
- Não fale sobre o problema com leigos que não estejam diretamente envolvidos
- Não exija que o comportamento pare imediatamente
- Não faça observações insensíveis nem ridicularize os indivíduos em relação ao peso

Adaptado, com permissão, de D. Garner e L. Rosen, 1991, "Eating disorders among athtletes: Research and recommendations", *Journal of Applied Sport Science Research* 5(2): 100-107.

Em resposta à primeira pergunta, 192 atletas disseram sim – chocantes 98% – três disseram não. Ainda mais chocante, em resposta à segunda pergunta, 120 atletas – cerca de 60% – ainda disseram sim; 75 disseram não. Uma pesquisa de Connor e Mazanov (2009), fazendo a mesma pergunta a não atletas, constatou que somente 2 em 250 tomariam a droga. Logo, os atletas aparentemente priorizam seus resultados esportivos mais do que preocupações de saúde; trocariam longevidade por sucesso olímpico. Isso informa muito sobre a psiquê de atletas de elite e a importância do esporte e da vitória em suas vidas.

Felizmente, nem todas as drogas são ruins ou fora de propósito em ambientes esportivos e de atividade física. Imagine sofrer uma cirurgia sem drogas para dor, ou tratar uma infecção grave sem antibióticos. Essas substâncias, em si, não são o problema, desde que sejam legais, prescritas por um médico e não estejam entre as proibidas no mundo do esporte competitivo. Esta última questão, no entanto, pode criar confusão, porque algumas drogas são vistas como legais em alguns esportes (tal como, o uso de androstenediona por Mark McGwire, que não foi considerado ilegal no beisebol, ainda que a pesquisa tenha demonstrado que ela aumentava a concentração de testosterona em mais de 300% em homens e 600% em mulheres, além de manter os níveis de testosterona elevados por cerca de uma semana), mas ilegal em outros esportes ou organizações esportivas, como NCAA, NFL e Comitê Olímpico Internacional (COI). O uso errado de drogas (sejam otimizadoras de desempenho ou recreativas) e o uso de drogas ilegais e prejudiciais são os verdadeiros problemas no esporte e no exercício.

As pessoas abusam de drogas por diferentes razões, mas com as mesmas consequências negativas. Abusar de substâncias pode levar a problemas de saúde e psicológicos de longo prazo, às vezes fatais, inclusive dependência. O *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (American Psychiatric Association, 2013) lista os seguintes critérios como indicadores de **abuso de substâncias** psicoativas:

a. Um padrão mal-adaptado de uso de substâncias psicoativas indicado por, pelo menos, um dos seguintes fatores:
    1. Uso contínuo a despeito do conhecimento de ter um problema social, ocupacional, psicológico ou físico persistente ou recorrente, causado ou exacerbado por uso da substância psicoativa
    2. Uso recorrente em situações nas quais esse uso é fisicamente perigoso (p. ex., dirigir intoxicado).
b. Persistência de alguns sintomas do transtorno por pelo menos um mês, ou ocorrência repetida durante um período de tempo mais longo.

Esses critérios diagnósticos se aplicam a pessoas que usam qualquer substância psicoativa, incluindo álcool, maconha, cocaína, anfetaminas e alucinógenos. A identificação de sinais e sintomas de uso e abuso de substâncias será discutida posteriormente neste capítulo.

PONTO-CHAVE A dependência de drogas é um estado no qual tanto a interrupção quanto o uso contínuo de uma droga cria uma necessidade ou um desejo esmagador, ou vontade incontrolável de consumir mais da substância.

Um exame aprofundado de como o abuso de substâncias afeta os atletas está além de nosso alcance aqui. Para informações mais detalhadas, recomendamos vários livros e capítulos sobre o assunto (Anshel, 2010; Bacon, Lerner, Trembley e Seestedt, 2005; Hildebrandt, Varangis e Lai, 2012; Mazanov, 2013; Swoap e Murphy, 1995). Aqui vamos nos concentrar em quatro questões: prevalência de abuso de substâncias; as razões para que os atletas e praticantes de exercício tomem drogas e abusem delas; categorias das principais drogas e seus efeitos; e o papel dos profissionais de esporte ou do condicionamento na detecção e prevenção do abuso de substâncias.

Prevalência de abuso de substâncias no esporte

Assim como acontece com os transtornos alimentares, é inerentemente difícil obter um quadro preciso de **uso de substâncias** e seu abuso devido à natureza sensível e pessoal do problema. Os dados costumam se basear em autorrelatos, que podem ajudar a explicar por que as estimativas de uso variam de 10 a 90% (National Center on Addiction and Substance Abuse, 2000). Assim, você deve considerar esses dados com cautela. Há muitas evidências por aí que remontam ao século III a.C. na Grécia (Chappel, 1987; Hildebrandt, Varangis e Lai, 2012) sobre uso e abuso de substâncias. Foi só no século XX que substâncias como anfetaminas, estimulantes e extrato de testosterona chegaram ao mundo do esporte, tornando-se impedimento importante para competições justas.

Tommy Chaikin, jogador de futebol americano da University of South Carolina, fez um relato comovente sobre o uso de drogas na *Sports Illustrated* (Chaikin e Tealander, 1988). Seu relato esclareceu bastante as inúmeras pressões sociais e psicológicas que incentivam o uso de drogas no esporte (no caso, esteroides anabolizantes), incluindo o encorajamento de técnicos e a pressão

Testagem de drogas em diferentes esportes: abordagens diferentes

Diferentes organizações adotaram diferentes programas de testagem de drogas. Eis alguns deles:

- *Major League Baseball* – Os jogadores se submetem a pelo menos um teste aleatório durante a temporada, e também podem ser testados fora da temporada (geralmente apenas 3 a 6% dos testes antidoping são administrados fora da temporada). Em 2005, um novo acordo foi aprovado, segundo o qual os jogadores são suspensos por 50 jogos em caso de um primeiro teste positivo de drogas ou esteroides, 100 jogos em caso de um segundo teste positivo e permanentemente em caso de um terceiro teste positivo. Além disso, eles são testados contra anfetaminas, e um primeiro teste positivo leva a uma testagem adicional obrigatória. Uma segunda reprovação gera uma suspensão por 25 jogos e uma terceira reprovação, a uma suspensão por 80 jogos. Como comentário adicional, J.C. Romero, que sagrou-se campeão da liga em 2008 atuando como *relief pitcher* pelo Philadelphia Eagles, testou positivo para esteroides em setembro, mas como os jogadores podem apelar dos resultados, ele obteve permissão para atuar durante os *play-offs* e as finais da liga. Ele venceu dois jogos nas finais e durante os *play-offs* reteve os rebatedores adversários em uma média de 0,0 corridas cedidas. Ao final, seu apelo acabou sendo negado, e ele precisou cumprir 50 jogos de suspensão ao início da temporada de 2009. Será que foi justo tê-lo permitido atuar tão bem nos *play-offs* e nas finais ainda que tivesse sido flagrado em um teste antidoping? Em 2012, o MVP da liga Ryan Braun, do Milwaukee Brewers, testou positivo para esteroides, mas se safou por uma tecnicalidade. (Mais tarde, no entanto, ele recebeu uma suspensão de 65 jogos por sua associação com a clínica Biogenesis, mencionada anteriormente.)
- *National Basketball Association* – Os novatos são testados até quatro vezes por temporada, e veteranos e novados ficam sujeitos a testes aleatórios durante o treinamento de pré-temporada. As punições vão de 5 a 25 jogos de suspensão (aliada a aconselhamento ou comparecimento ao programa antidopagem da liga) para as três primeiras transgressões até dois anos de banimento por uma quarta transgressão. Os atletas não são testados fora de temporada.
- *National Football League* – Todos os jogadores são testados pelo menos uma vez por temporada, além de serem testados aleatoriamente ao longo do ano. O primeiro teste positivo resulta em uma suspensão por 4 jogos sem recebimento de salário, um segundo teste positivo resulta em uma suspensão por 8 jogos sem recebimento de salário e um terceiro teste positivo resulta em uma suspensão de um ano.
- *National Hockey League* – Os jogadores ficam sujeitos a até dois testes aleatórios a cada ano; pelo menos um desses testes é conduzido junto à equipe inteira. Os atletas não são testados fora de temporada. A primeira transgressão resulta em uma suspensão por 20 jogos sem recebimento de salário (além de encaminhamento ao programa comportamental contra abuso de substâncias organizado pela liga, para avaliação, educação e possível tratamento), a segunda transgressão resulta em uma suspensão por 60 jogos sem recebimento de salário e uma terceira transgressão resulta em banimento para o resto da vida (embora os jogadores possam se candidatar a uma readmissão após dois anos).
- *Olimpíadas* – Atletas olímpicos de elite basicamente são obrigados a informar aos oficiais antidoping seus paradeiros entre 6 da manhã e 11 da noite 365 dias por ano. Os testadores podem bater em suas portas ou aparecer nos locais de treinamento sem se anunciarem, a fim de coletar amostras de urina. A Agência Norte-Americana Antidoping administra 65% dos seus testes longe das competições. O primeiro teste positivo resulta em 2 anos de banimento e um segundo teste positivo resulta em banimento para o resto da vida.

para ser bem-sucedido. Corroborando as pesquisas, por seu abuso de esteroides, Chaikin desenvolveu agressividade crônica, depressão, retração testicular, perda de cabelos, insônia, visão prejudicada, ansiedade crônica, hipertensão, sopro cardíaco e tumores benignos – e quase morreu. Muitos atletas que ingeriam doses elevadas de esteroides já deram depoimentos semelhantes. Finalmente, o uso de uma agulha para injetar as drogas (sobretudo esteroides anabolizantes) pode aumentar a probabilidade de se contrair infecções por HIV (vírus da imunodeficiência humana) ou hepatite C.

Kanayama e colaboradores (2010) documentaram os vários efeitos colaterais potenciais do uso de esteroides (observado pelas histórias de Tommy Chaikin e outros), como acne, retração testicular, perda ou aumento da libido, retenção de líquido, função hepática prejudicada, hipertensão, anormalidades coagulatórias e aumento da agressão, além de engrossamento da voz, aumento do clitóris e crescimento de pelos nas mulheres. Além disso, outra pesquisa indicou que pessoas que ingerem drogas para melhorar o desempenho ou a aparência física correm mais risco (de desenvolvimento de uma patologia ou de uma perspectiva de saúde) se fazem uso de várias substâncias diferentes, têm práticas rígidas e preocupação com dieta e exercícios e grande distúrbio da imagem corporal (Hildebrandt et al., 2011).

Conforme referido por Chaikin, os técnicos costumam ter envolvimento sabido – implícita ou explicitamente – no uso que seus atletas fazem de drogas (Swift, 1999). Exemplificando, após ter a medalha de ouro retirada, o velocista Ben Johnson declarou que seu técnico lhe alcançou uma substância proibida, com conhecimento de causa. "Charlie Francis era meu técnico… Se Charlie me desse algo para tomar, eu tomaria" (*Time,* 26 de junho, 1989, p. 57). Barry Bonds disse que usava uma substância transparente e um creme, dados pelo treinador, Greg Anderson, embora não soubesse que eram esteroides. Há, então, uma lista de atletas profissionais de ponta que admitiram (por vezes, após terem negado o assunto por muito tempo) usar drogas ilegais, ou terem sido pegos por isso, ou abusaram do álcool, como o caso de John Daly, Darryl Strawberry, Lance Armstrong, Josh Hamilson e Laurence Taylor. Em alguns casos, suas carreiras terminaram e eles cumpriram

tempo em prisão por uso de drogas e violações repetidas contra policiais. Infelizmente, houve atletas que morreram por uso e abuso de drogas no esporte, como o caso do uso consistente de esteroides pelo jogador de futebol americano Lyle Alzado e o uso isolado de cocaína por Len Bias, já mencionado.

Quanto às evidências científicas, a maior parte dos estudos se concentra no uso de álcool e esteroides, às vezes mostrando grandes variações. Um estudo indicou que 55% dos atletas do ensino médio relataram o uso de álcool no ano precedente (Green, Burke, Nix, Lambrecht e Mason, 1996), enquanto em outro estudo (Carr, Kennedy e Dimick, 1990), a porcentagem foi de 92%. Em amostras universitárias, a ingestão de álcool foi consistente entre os estudos, com usos relatados de 88% (College of Human Medicine, 1985), 87% (Evans, Weinberg e Jackson, 1992) e 85% (Nelson e Wechsler, 2001). Esses números se assemelham aos dos não atletas; atletas universitários, entretanto, parecem se envolver de forma muito mais intensa em consumo de álcool do que não atletas.

A maioria das pesquisas mostra o uso de álcool por atletas do sexo masculino como maior que em não atletas, embora não haja grandes diferenças entre o uso de álcool por atletas e não atletas do sexo feminino. Em relação à população universitária em geral, atletas-estudantes foram identificados como um grupo de alto risco de excesso de consumo de álcool. Ademais, Martens, Dams-O´Connor e Duffy-Paiement (2006) descobriram que uso de álcool e consequências negativas desse uso diminuíam durante a temporada de competições. Ainda que isso possa ser considerado um achado positivo, o aumento do consumo de álcool fora da temporada poderia causar outros problemas acadêmicos, sociais ou de saúde, possivelmente ainda afetando o treino e o desempenho fora da temporada. Quem trabalha com atletas deve identificar esse problema e ajudar a educar os atletas sobre os vários problemas potenciais desse padrão de comportamento.

Um estudo de Grossbard e colaboradores (2009) revelou que a atração ao time era um bom prognosticador para o uso de substâncias. Detalhando, o uso de álcool era mais alto, mas o uso de maconha era mais baixo, à medida que aumentava a atração à equipe. Esse foi especialmente o caso nos homens. Outra pesquisa vinculou o uso aumentado de bebidas esportivas (energéticos) com o uso do álcool (Woolsey, Waigandt e Beck, 2010). Especificamente, descobriu-se que atletas usuários de bebidas energéticas são mais propensos a beber mais álcool e a se envolver em comportamento alcoólico de risco, como o beber compulsivo. Uma vez que a maioria dos energéticos são estimulantes, sua combinação com o uso do álcool pode acarretar implicações graves de saúde, tendo de ser monitorada atentamente por atletas, técnicos e pais.

Em relação ao uso de drogas otimizadoras do desempenho, sobretudo os esteroides anabolizantes, vários estudos em grande escala, conduzidos nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália e na Europa, mostraram, em geral, que apenas uma pequena porcentagem (geralmente, menos de 5%) de atletas e alunos de ensino médio ou de ensino superior relatou uso de drogas que melhoravam o desempenho (ver Anshel, 2010). Entretanto, um levantamento do Centers for Disease Control and Prevention (2010) constatou que o uso de esteroides aumentou de 1 a cada 27 estudantes do ensino médio em 1999 para 1 a cada 16 estudantes em 2003. Em um levantamento anônimo de jogadores de beisebol de 2003, 5 a 10% admitiram usar drogas otimizadoras do desempenho. Durante audiências do congresso norte-americano em 2005 com relação ao uso de esteroides entre jogadores de beisebol, um tema de discussão foi o efeito que o uso de drogas por jogadores conhecidos tem sobre os jovens, que podem ficar tentados a usar esteroides para melhorar o desempenho esportivo ou, simplesmente, para agradar mais o sexo oposto. O possível uso de esteroides, assunto normalmente evitado, foi trazido à atenção pública pelo livro revelador escrito pelo ex-jogador de beisebol José Canseco, que admitiu o uso de esteroides e acusou abertamente outros de fazerem o mesmo.

Com relação a diferenças de gênero, os homens parecem usar esteroides anabolizantes 3 a 5 vezes mais frequentemente que as mulheres (Gaa, Griffith, Cahill e Tuttle, 1994). Curiosamente, muitos não atletas naquele estudo (mais homens, novamente) tomavam esteroides para melhorar a aparência física e a autoestima e aumentar a aprovação do grupo. Um estudo de Miller e colaboradores (2002) concentrou-se em atletas adolescentes e uso de esteroides, revelando que 71% dos usuários eram homens e 29%, mulheres. As taxas de uso de esteroides em atletas de nível olímpico foram por vezes calculadas como próximas dos 50% para homens e mulheres. Quando atletas são indagados sobre o uso de drogas otimizadoras do desempenho por seus companheiros de equipe, as estimativas novamente se elevam para 40 e 60%. Essa é obviamente uma área em que os cálculos de uso devem ser vistos com extrema cautela. Concluindo, em relação ao uso recreativo de drogas por atletas universitários, por volta de 25 a 33% usam maconha e menos de 10%, outra droga recreativa (como cocaína, psicodélicos; NCAA, 2001).

Do ponto de vista do espectador, o uso de drogas otimizadoras do desempenho sem dúvida chamou atenção em relação a ser ou não a capacidade natural do jogador ou seu treinamento, ou a dependência de drogas, que levou a desempenhos extraordinários. Mark McGuire,

Uso de esteroides por meninas

Tradicionalmente, o uso de drogas otimizadoras do desempenho, como os esteroides, tem sido visto como uma esfera de predomínio masculino. Entretanto, pesquisas recentes revelaram que meninas (algumas de apenas 9 anos de idade) estão usando esteroides – não necessariamente para melhorar o desempenho nos esportes, mas para obter a aparência tonificada e esculpida de modelos e atrizes de cinema.

As meninas estão tendo acesso às mesmas pílulas, a injeções e cremes de testosterona perigosos que criaram um escândalo na Liga Principal de Beisebol e em outros esportes. Com frequência, essas são as mesmas meninas que apresentam transtornos alimentares. No total, até cerca de 5% de alunas do ensino médio e 7% de meninas do ensino fundamental admitem ter tomado esteroides anabolizantes pelo menos uma vez, e o uso das drogas tem aumentado de forma constante desde 1991.

Os pesquisadores verificaram que a maior parte das meninas está usando esteroides para ficar maior e mais forte nas quadras esportivas, e atribuem uma parte do aumento do uso de esteroides à sua crescente participação nos esportes. Mas muitas outras meninas estão usando esteroides para adquirir uma aparência um pouco musculosa. Em mulheres jovens, o uso de esteroides está normalmente associado ao controle do peso e redução de gordura corporal.

Em adolescentes, os efeitos colaterais da ingestão de hormônios sexuais masculinos podem incluir acne grave, seios menores, voz mais profunda, excesso de pelos faciais e corporais, menstruações irregulares, depressão, paranoia e acessos de raiva. Os esteroides também trazem um risco mais alto de ataque cardíaco, derrame e de algumas formas de câncer.

por exemplo, fez 70 *home runs* e teve uma carreira com um total de mais de 580 *home runs,* o que, automaticamente, o colocaria no Hall of Fame. Mas a associação de escritores de beisebol que vota pelos nomes para a Hall of Fame deu-lhe somente 27% dos votos num primeiro escrutínio (em 2014, ele recebeu somente 11% dos votos), quando são necessários 75% para ingressar nesse grupo seleto (Verducci, 2006). De acordo com o que escreveu um editor de esportes quanto à votação de McGuire: “Trata-se de um não. Jamais lhe daria um voto. Acho que ele foi estimulado artificialmente. Ele só passou a ter resultados dignos do Hall of Fame depois que começou a usar bombas (Strupp, 2006, p. 46).

Ainda sssim, o uso de drogas ilegais ainda é mínimo, quando comparado ao uso disseminado de drogas legais como álcool e tabaco, as duas drogas mais abusadas na América do Norte. O uso contínuo dessas substâncias está associado a uma gama de efeitos negativos à saúde (Figura 20.1).

FIGURA 20.1 Efeitos negativos à saúde associados a uso prolongado de álcool e tabaco.

Adaptada de L. Bump, 1988, Drugs and sport performance. Em *Successful coaching*, editado por R. Martens (Champaign, IL: Human Kinetics), 135-147.

Por que atletas e praticantes de exercícios usam drogas

Atletas e praticantes de exercícios não começam do zero abusando de drogas. Na verdade, eles as usam por razões que consideram boas. Embora as razões para usar drogas que melhoram o desempenho possam diferir daquelas para uso de drogas recreativas, nós as agrupamos em três categorias gerais: físicas, psicológicas e sociais (ver Anshel, 2010, que traz uma ampla revisão das causas do uso de drogas).

Razões físicas

As razões físicas mais comuns para uso de drogas são melhorar o desempenho, parecer mais atraente ao sexo oposto, lidar com a dor e a reabilitação de lesão e controlar o peso. Embora todas essas razões sejam válidas, os atletas usam drogas principalmente para melhorar o desempenho, na expectativa de que elas possam aumentar força, resistência, estado de alerta e agressividade, ou diminuir fadiga, tempo de reação e ansiedade. Vencer está acima de tudo, e fazer de tudo para melhorar o desempenho é fundamental. Entretanto, as drogas otimizadoras do desempenho oferecem riscos claramente documentados à saúde. Além disso, ingerir drogas para isso é, sem dúvida, uma fraude. Se apanhados, os atletas estarão sujeitos a considerável desprezo público. Mesmo que não sejam apanhados, eles sempre saberão que a vitória não foi deles.

A reabilitação de lesões é outra razão física para que os atletas utilizem drogas. Algumas vezes eles as

usam sem prescrição médica, tentando atenuar a dor ou lidar psicologicamente com o desconforto físico da lesão. O medo de perder a posição de titular é uma razão muitas vezes citada pelos atletas: querem se livrar da lesão e, às vezes, acham que as drogas podem acelerar o processo de recuperação. Foi essa a razão trazida pelo famoso lançador Andy Pettitte para o uso de esteroides; o que ele queria era se curar mais rápido para poder voltar ao normal.

Muitos praticantes de exercícios usam drogas (em especial esteroides) simplesmente para parecerem melhores e serem mais atraentes para os outros. Esses indivíduos não estão necessariamente interessados em melhorar o desempenho; sua preocupação é apenas ter uma aparência física melhor, com mais força e firmeza. Num estudo com quase 4 mil alunos do ensino médio (Whitehead, Chilla e Elliott, 1992), a razão mais comum para o uso de esteroides era melhorar a aparência física (48%). Outra pesquisa (Martens, Dams-O'Connor e Kilmer, 2007) apoiou o achado de melhorar a aparência física como sendo a razão dada com mais frequência por adolescentes para o uso de esteroides.

Finalmente, os atletas usam drogas, sobretudo anfetaminas e diuréticos, para controlar o apetite e reduzir o peso de líquido, além de aumentar a energia para as séries de exercícios. Estudos em grande escala indicam que até 80% dos usuários (várias idades) usam algum tipo dessas substâncias (Hildebrandt, Langenbucher, Carr e Sanjuan, 2007). Eles conseguem reduzir rapidamente o peso, permitindo aos atletas competir em uma categoria de peso mais baixa, conforme já observado. Alguns praticantes de exercícios também cogitam o uso de diuréticos para se manterem esbeltos e em forma. Uma dessas drogas de controle do apetite, conhecida como efedra, chamou atenção recentemente devido às mortes lamentáveis do jogador de futebol americano do Minnesota Vikings, Corey Stringer, e do lançador do Baltimore Orioles, Steve Belcher. Belcher tomava efedra para controlar o peso e morreu de um derrame cerebral durante um treino, enquanto Springer a usou e morreu durante uma sessão de exercícios. Embora não exista qualquer pesquisa que comprove que a substância efedra pode controlar o peso ou melhorar o desempenho esportivo, isso não impediu que atletas tomassem a substância para controlar o peso na tentativa de melhorá-lo.

Razões psicológicas

De longe, a razão mais comum para o uso de drogas recreativas entre atletas é psicológica ou emocional. Essas drogas parecem oferecer uma válvula de escape conveniente contra emoções desagradáveis no decorrer de experiências competitivas. Além disso, alguns indivíduos usam drogas para compensar o estresse causado por tentar equilibrar atividades acadêmicas, horários de treino e relacionamentos pessoais. Michael Phelps, 18 vezes medalha de ouro nas Olimpíadas, foi pego usando maconha numa festa. Embora isso não tenha acontecido logo antes de uma competição importante, um furor acabou emergindo devido à ilegalidade e ao efeito em atletas aspirantes. O incidente destaca alguns efeitos negativos potenciais do uso de drogas recreativas, acima e além de quaisquer efeitos na atuação.

Outros atletas e praticantes de exercícios, mesmo assim, usam drogas para aumentar a autoconfiança. Certos participantes são assombrados por dúvidas quanto à sua capacidade, e algumas drogas podem fazer com eles se sintam mais confiantes a esse respeito e mais competitivos. Amigos, pais e técnicos muitas vezes estabelecem expectativas de sucesso altas demais e, nesse caso, os atletas podem ver as drogas como um recurso para ajudar a combater essa fonte de estresse e proteger sua autoestima.

Além disso, uma pesquisa de Donahue e colaboradores (2006) investigou um modelo motivacional de uso de substâncias que aumentam o desempenho em atletas de elite. Cerca de 1.300 atletas canadenses de nível nacional foram testados quanto às relações entre motivação intrínseca e extrínseca, o esporte em si e o uso de drogas que aumentam o desempenho. Os resultados revelaram que atletas com predomínio da motivação intrínseca tinham maior probabilidade de endossarem orientações do esporte em si e, consequentemente, menor probabilidade de usarem as referidas substâncias. Por outro lado, atletas com motivação extrínseca tinham mais probabilidade de usar substâncias de aumento do desempenho no esporte, em parte devido a orientações de mau espírito esportivo que eles nutriam. Logo, parece que o *motivo* para jogar (ou seja, a motivação) prevê *como* a pessoa joga (ou seja, o espírito esportivos orientações do esporte em si), que, por sua vez, prevê o uso (ou não) de substâncias para aumentar o desempenho.

Para concluir, uma pesquisa de Hodge e colaboradores (2013) descobriu que a ausência de envolvimento moral era forte prognosticador de atitudes positivas voltadas ao uso de substâncias para melhorar a atuação. Os pesquisadores usaram a teoria cognitiva de Bandura (2005) do pensamento e ação morais para explicar por que a ausência de envolvimento moral pode levar a atitudes positivas (e, possivelmente, uso real) de substâncias de aumento do desempenho. Trata-se de uma teoria que defende que ausência de envolvimento moral possibilita às pessoas a transgressão de padrões morais, sem sentimentos de afeto ou culpa negativa, reduzindo, então, limites sobre comportamento imoral futuro. Exemplificando, comportamento imoral do tipo uso de drogas de aumento do desempenho pode ser justificado como uma forma de manter um legado de vitória de um time

Viagra: otimização do desempenho direto do quarto para dentro de campo

O **viagra** foi originalmente desenvolvido para o tratamento da hipertensão pulmonar ou da pressão alta em artérias ou pulmões. A substância funciona suprimindo uma enzima que controla o fluxo sanguíneo, possibilitando relaxamento e alargamento dos vasos. O mecanismo também facilita o fluxo de sangue ao pênis de homens impotentes. Além disso, esse mesmo mecanismo consegue aumentar o débito cardíaco e o transporte mais eficiente de combustível oxigenado aos músculos, intensificando, então, a resistência. Um estudo mostrou que o viagra melhorava o desempenho de alguns participantes em algo em torno de 40% numa prova ciclística de contra-relógio de 10 km realizada a uma altitude de 3.800 metros – bem além da atitude das competições de atletas de elite, em geral. O viagra não aumentou o desempenho a nível do mar, onde os vasos sanguíneos estão completamente dilatados em atletas saudáveis (Hsu et al., 2006).

Atualmente, poucas evidências mostram que o uso do viagra está disseminado entre atletas de elite. Como, entretanto, a substância não é proibida e, portanto, não rastreada, não há como saber com precisão sua popularidade. Mesmo que ele aumente bem pouco a energia, pode causar grande efeito nos resultados em esportes como corrida em distância, ciclismo e esqui nórdico, onde as competições podem ocorrer em altitudes de 1.800 metros ou mais. Por exemplo, a diferença entre o primeiro e o quarto lugares no ski cross country de 15 km nas Olimpíadas de 2006 foi de menos de 1%. Pesquisadores suspeitam que o viagra venha a ser colocado na lista de substâncias proibidas futuramente, pois é facilmente detectável e parece dar uma vantagem injusta, pelo menos em maior altitude.

e racionalizado como somente outra maneira de maximizar o próprio potencial. Além disso, os atletas podem invocar o uso que o oponente faz dessas substâncias (ao estilo “Todo mundo faz isso”), ou deslocar a responsabilidade para uma figura de autoridade, como o técnico. No fundo, há várias formas pelas quais os atletas conseguem justificar o uso de substâncias de aumento do desempenho sem culpa ou afeto negativo.

Razões sociais

As pressões sociais também são causas importantes de uso de drogas. A pressão do grupo e a necessidade de conseguir aceitação são especialmente evidentes entre adolescentes que querem se entrosar. Eles podem beber, fumar ou tomar drogas otimizadoras do desempenho não tanto porque queiram, mas para serem aceitos por seus pares. Pesquisas com adolescentes (Hildebrandt et al., 2012; Newman e Newman, 1991) constataram que a atratividade dos esteroides costuma ser forte demais para que os adolescentes resistam, em razão das exigências exageradas quanto à conformidade nessa faixa etária. É sobretudo problemático para os homens, que parecem mais propensos a demonstrar “comportamento de macho” no desejo de se ajustar ao grupo. Portanto, profissionais do exercício físico devem informar continuamente a importância de as pessoas serem autênticas, sem se renderem à pressão de falsos amigos.

Os atletas se tornaram muito conhecidos pela televisão ou outros meios de comunicação, e muitos jovens tomam esses atletas profissionais, olímpicos e universitários como exemplos. Para alguns jovens, ganhar enormes somas de dinheiro e ser uma celebridade nacional tornaram-se parte da cultura a que aspiram. Parece que essa combinação dá fácil acesso às drogas. Infelizmente, as percepções de que esses atletas de alto nível usam drogas e a ideia de que “se isso não faz tanto mal a eles então não fará mal a mim” oferecem uma boa razão para que os jovens aspirantes a atletas façam uso de drogas (Anshel, 2010; Martens, Dams-O´Connor e Kilmer, 2007). Na verdade, vários cronistas esportivos têm argumentado que o maior perigo de alguém famoso como Barry Bonds tomar esteroides é que muitos atletas jovens ficam com a ideia de que precisam fazer uso delas para serem realmente bem-sucedidos nos esportes. Apesar dessa publicidade negativa, inúmeros jovens ainda querem ser como Barry Bonds (em termos de jogadas). As drogas podem ser obtidas de várias maneiras, inclusive via internet, em ginásios de esportes e revistas de musculação. É comum que adolescentes busquem essas drogas quando seus corpos e mentes ainda não estão totalmente desenvolvidos. Essas substâncias normalmente causam danos que só são constatados anos mais tarde. Muitas vezes, no entanto, a atratividade do estrelato e sucesso exagerado é forte demais para não ser seguida.

O uso de drogas parece permitido, de forma implícita, para jovens atletas para quem os profissionais são exemplos. Esse efeito de modelagem é especialmente influente durante a adolescência, quando muitos jovens estão em busca de identidade e costumam ter experiência com drogas. Além disso, a ideia de usar drogas por diversão e experimentação promove a noção de que elas (em especial o álcool) não são realmente prejudiciais, ajudando a aumentar o nível de conforto da pessoa em relação ao comportamento. Para lutar contra tudo isso, profissionais do exercício devem oferecer modelos alternativos aos jovens, concentrados na responsabilidade pessoal.

Concluindo, numa das poucas pesquisas usando uma abordagem teórica ao estudo do uso de drogas por atletas, Lazarus e colaboradores (2010) investigaram prognosticadores de uso de drogas, empregando a teoria do comportamento planejado (ver o Capítulo 18). Os resultados dessa pesquisa, com mais de 1.100 atletas, revelaram que a tentação da situação (ou seja, o quão tentado

você estaria para usar drogas de aumento do desempenho diante de sugestão de seu técnico, por crer que a maioria dos adversários está usando substâncias proibidas ou por estar se preparando para uma competição importante), bem como atitudes voltadas ao uso de drogas, seriam os mais fortes prognosticadores de uso anterior e atual de drogas. Alterar atitudes favoráveis ao uso de *doping* para desfavoráveis e ensinar aos atletas sobre formas de resistência à pressão para envolvimento em uso de substâncias sob circunstâncias que levem a risco pode levar a intenções mais fracas de envolvimento no *doping,* mesmo entre atletas com uma história de uso de drogas.

PONTO-CHAVE As razões para que atletas e praticantes de exercícios usem drogas incluem pressão do grupo, busca de emoção e curiosidade, necessidade de alcançar sucesso e desejo de aumentar a autoestima.

Principais categorias de drogas e seus efeitos

Na esfera do esporte e do exercício, as drogas são classificadas por seus propósitos: (a) drogas otimizadoras do desempenho e (b) drogas recreativas, sociais ou de rua. As **drogas otimizadoras do desempenho** incluem esteroides anabolizantes, betabloqueadores e estimulantes usados por atletas e praticantes de exercício para aumentar a força, acalmar os nervos ou bloquear a dor. A Tabela 20.1 lista seis categorias gerais de drogas otimizadoras do desempenho, seus efeitos potenciais de melhoria do desempenho e os efeitos colaterais psicológicos e clínicos associados ao seu uso.

Drogas recreativas (também conhecidas como drogas de rua) são substâncias que as pessoas procuram e usam para o prazer pessoal. A intenção de seus usuários pode ser fugir de pressões, se entrosar com amigos que usam drogas ou buscar emoções e excitação que lhes parecem ausentes da vida cotidiana. Em "Drogas Recreativas Comuns e seus Efeitos Colaterais", há

TABELA 20.1 Principais categorias de drogas otimizadoras do desempenho nos esportes

Categoria da droga	Definição e uso	Efeito otimizador do desempenho	Efeitos colaterais
Estimulantes	Vários tipos de drogas que aumentam o estado de alerta, reduzem a fadiga e podem aumentar a competitividade e a hostilidade	Fadiga reduzida; estado de alerta aumentado; resistência e agressividade aumentados	Ansiedade, insônia, aumento de frequência cardíaca e pressão sanguínea, desidratação, derrame, irregularidades cardíacas, problemas psicológicos, morte
Analgésicos narcóticos	Vários tipos de drogas que tiram a dor por meio de estimulação psicológica	Redução da dor	Contração da pupila, boca seca, peso nos membros, irritações cutâneas, supressão da fome, constipação, incapacidade de concentração, sonolência, medo e ansiedade, dependência física e psicológica
Esteroides anabolizantes	Derivados do hormônio masculino testosterona	Força e resistência aumentadas, melhor atitude mental, taxas de treinamento e recuperação aumentadas	Maior risco de doença hepática e doença cardíaca prematura, aumento da agressividade, perda de coordenação, vários efeitos relacionados ao sexo (p. ex., infertilidade em homens e desenvolvimento de características sexuais masculinas em mulheres)
Betabloqueadores	Drogas usadas para baixar a pressão sanguínea, diminuir a frequência cardíaca e bloquear as respostas estimulantes	Controle nervoso em esportes como tiro	Frequência cardíaca excessivamente lenta, insuficiência cardíaca, pressão sanguínea baixa, tontura, depressão, insônia, fraqueza, náusea, vômitos, cãibras, diarreia, espasmo brônquico, formigamento, entorpecimento
Diuréticos	Drogas usadas para ajudar a eliminar líquidos dos tecidos (aumentam a secreção de urina)	Perda temporária de peso	Aumento dos níveis de colesterol, dor estomacal, tontura, problemas sanguíneos, espasmos musculares, fraqueza, funcionamento cardiovascular prejudicado, diminuição da resistência aeróbica
Hormônios peptídeos e análogos (p. ex., hormônio do crescimento humano)	Drogas produzidas artificialmente em laboratório, semelhantes ou com efeitos similares ao de drogas já existentes	Aumento de força, resistência e crescimento muscular	Aumento do crescimento dos órgãos, doença cardíaca, doença tireoidiana, distúrbios menstruais, diminuição de libido, redução do tempo de vida

Adaptada de L. Bump, 1988, *Drugs and sport performance*. Em *Successful coaching*, editado por R. Martens (Champaign, IL: Human Kinetics), 135-147.

Drogas recreativas comuns e seus efeitos colaterais

Álcool

- Mudanças de humor
- Euforia
- Falsa confiança
- Tempo de reação mais lento
- Noção de profundidade distorcida
- Dificuldade de permanecer alerta
- Redução da força
- Redução da velocidade
- Explosões emocionais
- Perda de inibições
- Fraqueza muscular
- Tontura
- Dano hepático
- Redução da potência
- Redução da resistência

Maconha

- Sonolência
- Diminuição da coordenação óculo-manual
- Aumento da pressão sanguínea
- Visão distorcida
- Piora do desempenho físico
- Diminuição do estado de alerta
- Aumento da frequência cardíaca
- Perda de memória
- Tempo de reação mais lento
- Piora do desempenho mental

Cocaína

- Dependência física e psicológica
- Aumento da força
- Tontura
- Oscilações rápidas da pressão sanguínea
- Ansiedade
- Morte por problemas circulatórios
- Mudanças violentas de humor
- Diminuição do tempo de reação
- Vômitos
- Noção de profundidade distorcida
- Alucinações

Adaptado de L. Bump, 1988, *Drugs and sport performance*. Em *Successful coaching*, editado por R. Martens (Champaign, IL: Human Kinetics), 135-147.

uma lista dos efeitos colaterais do álcool, da cocaína e da maconha. O tabaco é outra droga recreativa amplamente usada associada com efeitos negativos à saúde. A maior parte das pessoas conhece os efeitos negativos de cigarros e charutos, mas o tabaco puro não deve ser esquecido, já que seu uso aumentou recentemente em populações esportivas adolescentes. Cheirar e mascar tabaco estão associados com câncer de lábio, de gengiva e outros cânceres orais.

PONTO-CHAVE Cheirar e mascar tabaco estão associados com câncer de lábio, gengiva e outros cânceres orais; contudo, seu uso está em ascensão em algumas populações.

Detecção de abuso de substâncias

O uso e o abuso de substâncias são detectados por procedimentos formais (como testagem para drogas) e informais (como observação e escuta). Infelizmente, os exames adequados para a detecção de drogas são muito caros.

PONTO-CHAVE Apenas profissionais especificamente treinados trabalham em programas de tratamento de drogas. Entretanto, os profissionais do esporte e do condicionamento físico têm papel importante na prevenção e na detecção de uso de drogas.

Diversos sinais e sintomas caracterizam as pessoas que abusam de substâncias:

- Mudanças no comportamento (p.ex., falta de motivação, atrasos, faltas)
- Mudanças no grupo de amizades
- Mudanças importantes na personalidade
- Mudanças importantes no desempenho esportivo ou acadêmico
- Comportamento apático ou indiferente
- Julgamento prejudicado
- Má coordenação
- Má higiene e desalinho
- Sudorese profusa
- Contrações ou tremores musculares

A observação desses sintomas em atletas e praticantes de exercícios não significa necessariamente que usem drogas ou abusem de drogas; esses sintomas também podem refletir outros problemas emocionais. Portanto, o profissional do condicionamento físico que observa determinados sintomas deve, antes de mais nada, conversar com a parte envolvida para confirmar sua suspeita. Entretanto, usuários de drogas pesadas são notórios por mentir e negar o problema. Hildebrandt e colaboradores (2012) abordam como os atletas podem aumentar e reduzir aos poucos o uso de esteroides (prática conhecida como piramidização) ou ciclar seu uso para enganar testes agendados de drogas (p. ex., durante a temporada *versus* fora da temporada). Quando ainda houver dúvidas, após uma conversa inicial com apessoa, você deve buscar aconselhamento confidencial de especialista em

abuso de substâncias. Ao lidar com uma pessoa com problemas de abuso de substâncias, siga um processo de encaminhamento semelhante ao descrito antes, relativo a transtornos alimentares.

Modelo de dissuasão do abuso de drogas no esporte

Um modelo recente proposto para ajudar a detectar abuso de substância (e, ao fim e ao cabo, impedir o uso de drogas) usa a teoria da **dissuasão** para ajudar a entender o processo de decisão pelo qual os indivíduos passam a usar drogas ou não (Strelan e Boeckmann, 2003). O modelo de decisão de uso de drogas no esporte (Drugs in Sport Decision Model – DSDM) consiste em três componentes principais: o custo de uma decisão de usar, os benefícios associados ao uso e fatores circunstanciais específicos que podem, de certa forma, influenciar a análise de custo-benefício do uso. O Drugs in Sport Decision Model é, portanto, consistente com a perspectiva de escolha racional, que estabelece que os indivíduos fazem uma análise de custo-benefício das consequências de um comportamento transgressor antes de decidirem violar uma lei.

Custos

- Sanções legais (multas, suspensões, prisão)
- Sanções sociais (desaprovação, crítica por parte de entes queridos, perda material)
- Sanções autoimpostas (culpa, autoestima reduzida)
- Preocupação com a saúde (efeitos colaterais negativos)

A dissuasão mais consistente relatada na literatura são as sanções autoimpostas, especialmente quando o ato de usar drogas contraria os valores morais da pessoa. Em comparação, a dissuasão menos efetiva são as sanções legais. Isso foi confirmado em 25 estudos, entre 1969 e 1986 (Paternoster, 1987), e outros 24 estudos, de 1987 a 2002 (Strelan e Boeckmann, 2003). Entretanto, esse resultado é mais provável porque a maioria dos comportamentos estudados são delitos leves, e os indivíduos, portanto, tenderam a perceber que a probabilidade de prisão e punição era baixa.

O uso de testes para drogas como dissuasão, no nível do ensino médio foi pesquisado num estudo baseado em questionários entregues a estudantes-atletas em 11 escolas de ensino médio do Oregon (Goldberg e Elliot, 2005). Os resultados não revelaram qualquer evidência de que o teste para drogas seria dissuasão a incentivo desse uso. Da mesma forma, o estudo SATURN (Student Athlete Testing Using Random Notification) usou seis escolas de ensino médio que não tinham teste para drogas e cinco com teste aleatório para drogas e álcool aleatório. Os resultados constataram que a presença de um programa de teste para drogas era uma dissuasão mínima para uso. Os pesquisadores dos dois estudos constataram que, ainda que o teste para drogas costumasse produzir uns poucos (se fosse o caso) resultados positivos, os questionários revelaram uso disseminado de drogas entre atletas do ensino médio. Portanto, os administradores estão felizes por terem testes para drogas, ainda que, na verdade, seja bem possível que não peguem ou dissuadam muitos atletas de usarem drogas. Os pesquisadores defendem mais informação e um trabalho melhor de verdadeira detecção de uso de drogas. Alguns benefícios percebidos de uso de drogas, além de variáveis situacionais que influenciam a decisão de usar drogas ou não, são apresentados a seguir.

Benefícios

- Materiais (prêmio em dinheiro, patrocínio, apoio, contratos)
- Sociais (prestígio, fama, reconhecimento por parte de pessoas importantes)
- Internalizados (satisfação por grandes realizações)

Dependendo da orientação do atleta, qualquer um dos três benefícios poderia ser percebido como mais importante e motivador. Portanto, os técnicos devem conhecer seus atletas para entenderem melhor como a sedução das drogas afeta diferentes atletas.

Variáveis circunstanciais

- Percepções de prevalência (com que frequência outros usam essa droga)
- Experiência com punição e esquiva de punição
- Situação profissional (quanto dinheiro e posição poderiam ser perdidos)
- Percepção de legitimidade de autoridade (a capacidade da organização de fazer cumprir a lei)
- Tipo de droga (seus efeitos e efeitos colaterais)

Essa não pretende ser uma lista completa de possíveis variáveis mediadoras circunstanciais; na verdade, ela inclui algumas das variáveis mais comuns que afetam a análise de custo-benefício percebido do uso de drogas. Portanto, mais uma vez, um modelo interativo deveria ser usado, sugerindo que a análise de custo-benefício percebido do indivíduo é influenciada por diversos fatores circunstanciais para produzir uma decisão de usar ou não drogas.

O DSDM é firme no pressuposto de que o esporte sem drogas é o desejável, assim como ao especificar os fatores que podem afetar as decisões de uso de drogas. A literatura sugere que o senso de moral de um indivíduo representa uma forte dissuasão. A pesquisa da moral sugere também que quanto mais arraigada determinada crença, e quanto mais cedo na vida ela for formada,

maior a probabilidade de o indivíduo aderir a essa crença. Isso implica que o empenho para convencer jovens atletas promissores de que o uso de drogas otimizadoras do desempenho é incorreto poderá causar maior impacto do que investir mais em dissuasões legais.

PONTO-CHAVE Usuários de drogas pesadas são notórios por mentir e negar o uso de drogas.

O estabelecimento de políticas e procedimentos para detectar o uso e o abuso de substâncias por meio de um programa educativo formal sobre as drogas tem sido eficaz. Por exemplo, o Comitê de Educação sobre as Drogas da NCAA desenvolveu um conjunto de orientações mínimas para análise de políticas pelas instituições filiadas (Carr e Murphy, 1995); essa iniciativa poderá ter sucesso para atletas também em outros níveis. Esse modelo apresenta informações sobre drogas para atletas e administradores; apoio no tratamento; e sessões de treinamento para técnicos, instrutores de esportes e médicos de equipes para auxiliar na detecção e condução de problemas relativos a drogas e álcool. Essas orientações educativas e sobre teste para drogas são atualizadas regularmente, podendo ser encontradas em www.NCAA.org/drugtesting.

Prevenção e controle de abuso de substâncias

Visto que o abuso de substâncias é uma questão clínica, é improvável que profissionais de esporte e condicionamento participem de programas de tratamento de drogas. Podemos desempenhar papéis importantes na prevenção de seu uso oferecendo recursos a nossos atletas, mas lembrando que a educação, embora importante, normalmente dissuade apenas 5% dos praticantes de esporte e exercício de experimentar essas drogas (Tricker, Cook, e McGuire, 1989). Conforme declarado por Nicholson (1989), numa revisão completa da literatura, "Embora a distribuição de informações seja importante para aumentar a conscientização, não deve ser considerada uma estratégia essencial para reduzir o uso de drogas por atletas e praticantes de exercícios" (p. 50-51). Por outro lado, um levantamento da NCAA com atletas, feito de 2010 a 2011, constatou que mais de 50% deles acreditava em testes obrigatórios para drogas como responsável pela redução de seu uso na NCAA. Seguem algumas sugestões para ajudar a prevenir ou, no mínimo, reduzir a probabilidade de uso de drogas:

1. Ofereça um ambiente de apoio que aborde as razões que levam o indivíduo a usar drogas. Fortaleça os participantes por aumento da autoestima e autoconfiança, porque pessoas que se sentem bem com elas mesmas têm menor probabilidade de consumir drogas. Mantenha a vitória em perspectiva e reduza a pressão de vencer a qualquer custo. Esteja atento aos sintomas de abuso de substâncias.
2. Eduque os participantes acerca dos efeitos do uso de drogas. O segredo aqui é ser informador e preciso em relação aos efeitos negativos e positivos (melhora do desempenho) de várias drogas. Usar exemplos de atletas bem conhecidos (ou promover palestras com eles) pode funcionar. Você poderia citar o exemplo do *quarterback* do Green Bay, Brett Favre: viciado em drogas analgésicas, Favre teve de se submeter a uma terapia num centro de tratamento para lidar com o problema. Há também a história edificante do retorno da campeã de tênis Jennifer Capriati ao circuito, após uma luta contra as drogas, que voltou a vencer torneios importantes. Você também pode transmitir informações por meio do envolvimento de companheiros de equipe e pelo uso de técnicas de desempenho de papéis e facilitação de grupo.
3. Desde o início, exponha os atletas à ideia de que usar drogas otimizadoras do desempenho equivale a uma competição fraudulenta e injusta. Conforme já observado, aumentar o senso moral dos atletas parece

Técnicos e abuso de substâncias

Com tantas notícias sobre atletas e abuso de substâncias, às vezes esquecemos que alguns técnicos também têm problemas com álcool. Por exemplo, a polícia tornou público o tumulto que Gary Moeller, técnico de futebol americano de Michigan, provocou embriagado dentro e fora de um restaurante. Os relatos descreveram um homem de 54 anos fora de controle que quebrava copos de bebida na mesa, cantava alto e tentava dançar com outras mulheres, depois de sua esposa ter deixado o local. Estava muito alcoolizado, incoerente, abusivo e implacavelmente vulgar. Quando a polícia chegou, Moeller esmurrou um policial antes de ser preso e acusado de conduta desordenada, agressão e espancamento. Esses atos o obrigaram a se demitir no dia seguinte.

Dennis Erickson, ex-técnico do Seattle Seahawks, foi obrigado a entrar em um programa de reabilitação para alcoólicos após ter sido preso por dirigir embriagado e sofrer um acidente de carro provocado pelo álcool. Seus problemas com a bebida tinham vindo à tona mais cedo e eram conhecidos em sua passagem pela University of Miami. Infelizmente, problemas entre técnicos que demonstram falta de autocontrole, como beber excessivamente e até abusar do cônjuge, têm sido relatados com alarmante frequência nos últimos anos. Talvez o grande estresse associado com a profissão contribua para esses episódios de perda do controle (ver Capítulo 21). Os técnicos, assim como seus jogadores, não são ícones, mas tão somente seres humanos imperfeitos.

Atlas e Athena: prevenção de drogas para atletas do ensino médio

O **Atlas** (Athletes Training and Learning to Avoid Steroids) para garotos e o **Athena** (Athletes Targeting Healthy Exercise and Nutrition Alternatives) para garotas são dois programas específicos ao sexo, baseados em evidências, de prevenção de drogas e promoção da saúde para equipes esportivas no ensino médio. O programa, criado por Goldberg e Elliot (2005), consiste em uma rede de escolas de ensino médio no país, em que técnicos, diretores de esportes e exercícios e lideranças nos estudantes atletas são treinados para o ensino de tópicos como se alimentar melhor antes e depois dos exercícios e como ficar mais forte com técnicas variadas de treino de força. Em vez de acentuar os efeitos de longo prazo dos esteroides anabolizantes, pílulas de emagrecimento, maconha e álcool, o programa concentra-se nos efeitos imediatos sobre o potencial esportivo – informando os alunos, por exemplo, de que o álcool é uma toxina muscular, a maconha é capaz de reduzir a coordenação muscular e os esteroides anabolizantes podem causar acne, retração testicular (nos homens) e pelos no rosto (nas mulheres). Os participantes aprendem ainda a usar cautela no uso de suplementos em razão da ausência de fiscalização governamental para garantir a pureza e a segurança dos produtos.

Conforme já observado, testes para drogas não parecem ter eficácia especial como dissuasão; assim, o programa tem uma abordagem mais educativa. Embora ainda em estágios iniciais, pesquisas e relatos empíricos sugerem que o programa funciona. Num resumo dos achados até agora, Hildebrandt e colaboradores (2011) defendem que o programa Atlas e Athena foram eficientes na redução de intenções de envolvimento em comportamentos prejudiciais de modelagem de corpo, embora seu efeito na redução de comportamentos reais ainda não tenha apoio empírico. Membros deses programas ainda relataram que não pretendem participar de práticas prejudiciais de perda do peso, estando mais atentos às consequências negativas do uso de drogas. Mesmo com a necessidade de mais pesquisas controladas, os dois programas mostram um bom começo.

ter o maior efeito na inibição do uso de drogas. Inicie os programas cedo e continue a expor aos atletas jovens a noção de que é injusto e simplesmente errado vencer com o auxílio de drogas.

4. Dê um bom exemplo. Atos falam mais alto que palavras; portanto, técnicos e instrutores devem monitorar sua própria atitude e não fumar, mascar tabaco nem beber em excesso. Isso, por si só, envia uma mensagem poderosa contra o uso de drogas. Os profissionais não estão imunes a abuso de drogas. Os técnicos com problemas pessoais devem procurar ajuda. Um exemplo excelente desse tipo de tentativa é o programa United States Anti-Doping Agency´s True Sport, iniciativa que visa educar e chegar às comunidades, atingindo pais, técnicos e atletas, buscando garantir uma experiência esportiva positiva para os jovens, enfatizando uma competição “limpa”, o esporte por si só e estratégias livres de drogas para o alcance de grandes desempenhos (visite www.truesport.org).
5. Ensine habilidades de enfrentamento. Conforme observado, o aumento da ansiedade e do estresse combinado com a diminuição dos níveis de autoconfiança, pode contribuir para o uso de drogas. Portanto, estratégias de enfrentamento, tais como mudança de diálogo interior negativo para positivo, administração do estresse, reestruturação e interrupção de pensamento podem ser usadas para lidar com o estresse e aumentar a autoconfiança.
6. Um programa de *feedback* personalizado baseado na internet (Martens, Dams-O’Connor e Beck, 2006) revelou-se bastante eficaz na redução do uso de álcool em atletas com comportamentos desse uso de alto risco. Os atletas receberam retorno personalizado (tal como comparação desse hábito pessoal com normas de colegas no país), resumo da frequência de consumo de álcool no ano anterior e informações sobre os custos financeiros da bebida, as calorias associadas à bebida e a condição de risco de consequências negativas associadas ao ato de beber. Logo, a internet parece ser uma forma de oferecer um programa personalizado de redução do consumo de álcool a uma grande quantidade de estudantes-atletas.

Adição ao exercício

Outro tipo de dependência (embora nem todos a considerem como tal) é a adição aos exercícios. Algumas pessoas, por exemplo, desenvolvem sentimentos excepcionalmente fortes em relação à prática de exercícios, como se pode perceber na seguinte citação do atleta da Alemanha Oriental Waldemar Cierpinski, duas vezes ganhador da medalha de ouro:

> **Corro desde a infância... É a paixão da minha vida. Correr tanto quanto possível – transformei a corrida em esporte. Não tenho outros segredos. Sem correr não conseguiria viver. (Cierpinski, 1980, p. 27)**

O envolvimento forte com o exercício, particularmente a corrida, foi descrito como *compulsão* (Abell, 1975), *dependência* (Sachs e Pargman, 1984), *obsessão* (Waters, 1981), *fixação no exercício* (Benyo, 1990) e *adição* (Glasser, 1976). Na literatura de psicologia do exercício, a maior parte dos escritores usa o termo *adição* para se referir a um envolvimento intenso com o exercício.

O que é a adição ao exercício?

A **adição ao exercício** é uma dependência psicológica ou fisiológica (ou psicológica *e* fisiológica) em um regime regular de exercícios, caracterizado por sintomas de abstinência após 24 a 36 horas sem exercício (Sachs, 1981). Observe, além disso, que essa adição costuma incorporar fatores psicológicos e fisiológicos. Alguns sintomas de abstinência comumente associados com a cessação da prática de exercícios incluem ansiedade, irritabilidade, culpa, contrações musculares, sensação de inchaço e nervosismo. Mas ocorrem apenas se o indivíduo for impedido de fazer exercício por alguma razão (como lesão, trabalho ou compromissos familiares), em oposição a tirar um dia de folga intencionalmente.

Adição positiva ao exercício

O conceito de adição benéfica ao exercício , a corrida em particular, foi popularizado por William Glasser em seu livro *Positive Addiction* (1976). Glasser afirmou que adições positivas, como corrida e meditação, promovem a força psicológica e aumentam a satisfação de vida. Isso contrasta nitidamente com adições negativas, como a adição em heroína ou cocaína (já observados), que, sem dúvida, debilitam o funcionamento psicológico e fisiológico. Glasser via o exercício como uma compulsão (e não como uma adição) que aumenta a força psicológica e fisiológica do indivíduo, intensificando assim o estado de bem-estar e o funcionamento da pessoa. Em vez de usar avaliações e análises quantitativas-padrão, Glasser incluiu dados qualitativos de avaliações clínicas e psiquiátricas.

Na **adição positiva ao exercício**, a variedade de benefícios psicológicos e fisiológicos a que já nos referimos normalmente ocorre à medida que a pessoa continua a participar de atividade física regular. Com uma adição positiva no exercício, os praticantes de exercícios veem seu envolvimento em atividade física regular como importante para suas vidas e podem integrar com sucesso essa atividade com outros aspectos de suas vidas, como trabalho, família e amigos. O exercício torna-se um hábito de atividade diária, e esse nível de envolvimento representa um "hábito saudável".

Adição negativa ao exercício

Embora muitos praticantes de exercícios desenvolvam uma adição positiva ao exercício, para uma pequena porcentagem de pessoas o exercício pode controlar suas vidas (Benyo, 1990; Berger e Tobar, 2011; Morgan 1979a). Quando isso ocorre, o indivíduo tem uma **adição negativa ao exercício** que elimina outras opções de vida. A vida se estrutura em torno do exercício em tal grau que as responsabilidades domésticas e profissionais são prejudicadas e os relacionamentos ficam em segundo plano. Essa condição aparentemente reflete desajuste pessoal ou social e é comparável a outros processos de adição, caracterizados por crescente dependência da dose e por sintomas de abstinência sob privação. Chan (1986) descreveu como as pessoas costumam se viciar no exercício:

> O viciado típico é… mulher ou homem, e começa a se exercitar na idade adulta como forma de perder peso e ficar fisicamente em forma. À medida que esses indivíduos melhoram a frequência cardíaca, perdem peso e se sentem melhor em em relação ao aspecto físico, também começam a se sentir melhor em relação a si mesmos. Desenvolvem um senso de controle sobre o corpo – algo que não conseguiam fazer por meio de dieta – e essa sensação de controle se generaliza para uma sensação de controle sobre a vida. Em outras palavras, eles se sentem mais fortes e autoconfiantes. (p. 430)

Muitos corredores viciados admitem os próprios sintomas de adição negativa. Também costumam sentir, entretanto, que, embora o exercício possa controlar suas vidas, ele amplia sua existência. O corredor e médico George Sheehan (1979) demonstrou essa perspectiva ao escrever:

> O mundo aguardará. Trabalho, família, amigos aguardarão; na verdade, devem esperar o resultado… Alguma coisa pode ter maior prioridade que correr? A corrida me define, acrescenta algo a mim e me torna íntegro. Tenho profissão e família e amigos que podem confirmar isso. (p. 49)

Nesse sentido, é informativo distinguir dependência primária e secundária do exercício (Kerr, Linder e Blaydon, 2007). Na dependência primária, o exercício é um fim em si mesmo, ainda que possa incluir comportamentos alimentares alterados com fins de intensificar o desempenho. Na dependência secundária, o exercício é um sintoma de outra condição patológica primária, como um transtorno alimentar. Kerr e colaboradores (2007) recomendam que os critérios para o diagnóstico daqueles presos ao exercício incluam três ou mais sintomas num período de 12 meses. Os sintomas incluem:

- Tolerância ou necessidade de quantidades maiores de exercício
- Sintomas de abstinência (p.ex., ansiedade, fadiga)
- Perda de controle
- Conflito à medida que o exercício ganha precedência sobre outras atividades
- Dedicação de cada vez mais tempo ao exercício
- Exercitar-se em quantidades maiores do que o pretendido
- Manter o exercício apesar de saber dos problemas

Algumas adições podem ser positivas. Quando alguém consegue muito bem integrar uma rotina equilibrada de exercícios ao estilo diário de vida, pode ocorrer uma adição positiva ao exercício.

McNamara e McCabe (2012) tentaram desenvolver um modelo biopsicossocial para ajudar a explicar o desenvolvimento e a manutenção da dependência do exercício entre atletas de elite. Os resultados mostraram que atletas classificados como dependentes do exercício tinham um índice mais alto de massa corporal, dependência do exercício mais exagerada e mal-adaptada e informavam maior pressão de técnicos e colegas de equipe e menor apoio social na comparação com atletas que não eram dependentes. Essa pesquisa inicial apoia a utilidade do uso de um modelo biopsicossocial de dependência do exercício para o entendimento da etiologia dessa dependência entre atletas de elite.

Adição ao exercício e autoestima

Um estudo feito por Martin e colaboradores (2008) revelou que uma pessoa é capaz de ficar dependente do exercício ao tentar usá-lo como forma de aumentar a autoestima. Além disso, foi constatado que a dependência do exercício tem relação com problemas associados ao álcool em estudantes universitários (Hall, Hill, Appleton e Kozub, 2009). Parece que a dependência do exercício pode ter relação (embora não causal) com comportamentos inadequados. Concluindo, uma revisão da literatura indica que atletas e praticantes de exercício que eram dependentes de seu esporte e exercícios tendiam a apresentar níveis mais altos de alcoolismo e outras adições químicas posteriormente na vida (Krivoschekov e Lushnikov, 201). Portanto, essas pessoas precisam ter muita cautela para que a adição ao esporte ou ao exercício não se torne uma dependência química mais tarde em suas vidas.

Quando um viciado em exercício não pode se exercitar

O que acontece quando um viciado em exercício sofre uma lesão e não pode se exercitar? É provável que apresente sintomas de abstinência, incluindo tensão, inquietação, irritação, depressão, problemas interpessoais e sentimentos de culpa. Em um estudo (Chan e Grossman, 1988), corredores lesionados impedidos de correr sofreram de maior tensão, ansiedade, depressão, confusão, raiva e hostilidade gerais – além de autoestima e vigor mais baixos – do que os colegas que continuavam correndo. Os autores concluíram que esses sintomas de abstinência eram semelhantes aos normalmente observados na abstinência de outras adições. Uma forma de lidar com uma lesão é tentar realizar outras atividades. Uma corredora que sofre uma lesão na perna ainda pode nadar e, possivelmente, pedalar. Entretanto, é provável que a substituição não satisfaça o verdadeiro dependente.

Há inúmeras coisas que um praticante de exercícios pode fazer para ajudar a se proteger contra a armadilha da adição negativa, incluindo o seguinte:

- Programe dias de folga, ou tire-os quando necessário.
- Exercite-se regularmente com um parceiro mais lento.
- Se estiver lesionado, só volte a se exercitar quando recuperado e curado.
- Treine de maneira mista: mescle baixa intensidade e menos distância com dias de treinamento mais forte.
- Quando interessado em benefícios para a saúde, exercite-se três ou quatro vezes por semana durante 30 minutos.
- Estabeleça metas realistas, de curto e longo prazos.

Jogo compulsivo: um potencial criador de problemas

O foco deste capítulo esteve até agora nos três problemas predominantes em ambientes esportivos e de exercício atuais. Agora vamos abordar uma questão que, apesar de sua longa história no esporte competitivo, só agora está chamando a atenção do público e da mídia: o jogo de apostas compulsivo. Há muito tempo os agenciado-

Assédio e abuso sexuais no esporte

Infelizmente, como um reflexo da sociedade, aumentaram os relatos documentados de **assédio e abuso sexuais** no mundo esportivo. Isso ganhou destaque numa edição especial do *International Journal of Sport and Exercise Psychology* (Leahy, 2008). A gravidade do problema levou o Comitê Olímpico Internacional (2008) a fazer uma declaração consensual a respeito do assédio e abuso sexuais no esporte. O COI afirmou que sua meta é melhorar a saúde e a proteção de todos os atletas pela promoção de políticas preventivas eficazes, bem como aumentar a conscientização desses problemas entre os atletas e seus acompanhantes.

O assédio sexual refere-se a comportamento verbal, não verbal ou físico relativo ao sexo voltado a um indivíduo, seja intencional, seja não intencional, baseado num abuso de poder e confiança, considerado pela vítima como algo não desejado e ocorrido via coerção. Os dados coletados num período de 16 anos mostraram que os elementos comuns de intimidade, oportunidade e coerção ou poder caracterizavam, com maior frequência, abuso sexual de atletas por técnicos (ou outras figuras de autoridade). De forma específica, construir confiança e amizade, desenvolver isolamento e controle, construir lealdade, garantir sigilo e buscar uma vítima potencial eram aspectos daquilo a que chamamos o processo preparatório que leva ao abuso sexual. Fatores de risco situacional específicos incluíam ir à casa do técnico, receber massagem do técnico e ser levado de carro para casa pelo técnico. Além disso, a autoestima dos atletas, as relações distantes entre o atleta e seus pais e a dedicação ao técnico eram fatores pessoais de risco.

O COI recomenda que todas as organizações esportivas elaborem políticas específicas para a prevenção de assédio e abuso sexuais, monitorem a implementação dessas políticas e procedimentos, fomentem parcerias sólidas com pais e cuidadores e desenvolvam um programa educativo e de treinamento sobre assédio e abuso sexuais em seus esportes.

O vencedor do prêmio National League Cy Young, R.A. Dickey, e a medalhista olímpica de judô Kayla Harrison foram dois entre os primeiros atletas de categoria mundial a narrar suas histórias de anos de abuso sexual nas mãos de um técnico e uma cuidadora de bebês. Os anos foram preenchidos com vergonha, culpa, medo, ideias suicidas e depressão profunda. As histórias de como esses atletas corajosos alcançaram grandeza ao mesmo tempo em que se defrontavam com demônios devem dar esperança a outras pessoas, ajudando-as a um rompimento e recuperação de todo tipo de abuso sexual que tenham vivido. Um relato completo das histórias desses atletas pode ser encontrado em Smith (2012).

O caso mais visível de abuso sexual no esporte é provavelmente o escândalo de abuso sexual infantil ocorrido na Pennsylvania State University em 2011, envolvendo o treinador de futebol americano de longa data, Jerry Sandusky, que agrediu sexualmente pelo menos nove garotos menores nas dependências ou cercanias da universidade, e as supostas ações de algumas autoridades na universidade na tentativa de acobertar os incidentes. Com base numa ampla investigação federal, Sandusky foi indiciado e considerado culpado de 45 acusações de abuso sexual, resultando num mínimo de 30 anos de prisão. Além disso, com base nos resultados da investigação federal e numa investigação independente solicitada pela comissão da Penn State e realizada pelo ex-diretor do FBI Louis Freeh, várias pessoas com cargos de alto nível foram acusadas de perjúrio, recebendo suspensão ou perdendo o cargo por acobertarem os incidentes ou não os informarem as autoridades. O que mais chama a atenção é o fato de o presidente acadêmico, Graham Spanier, ter sido forçado a deixar o cargo, e o técnico principal de futebol americano, Joe Palermo (que supostamente teria informado o patrão do abuso, embora nada mais tenha feito, quando o superior não informou o abuso às autoridades competentes), bem como o diretor de esportes, Tim Curley, terem sido despedidos. Em seu relato, Freeh declarou que as lideranças com mais tempo na Penn State mostraram "uma total indiferença em relação à segurança e o bem-estar das vítimas infantis de Sandusky, durante 14 anos, encorajando Jerry Sandusky a manter os atos abusivos". Esse incidente foi especialmente problemático porque a universidade tinha uma reputação de oferecer um programa íntegro, em que o crescimento acadêmico e pessoal dos atletas tinha destaque. Agiu-se na região toda para proteger meninos e meninas de serem alvo de abuso sexual por técnicos e outros adultos ocupando cargos importantes.

Ainda que assédio e abuso sexuais sejam completamente inaceitáveis no esporte e fora dele, um estudo interessante feito por Kerr e Stirling (2013) observou que eliminar completamente qualquer contato físico entre técnico e atleta por meio de políticas do tipo "não tocar" seria demasiado. Os resultados desse estudo, em que jovens atletas e técnicos foram entrevistados, revelou que as duas partes achavam que o toque era importante com fins de ensino e aprendizagem, elogios e reconhecimento, consolo e garantia do bem-estar do atleta. A aceitação do toque, porém, sofreu influência de fatores como qualidades interpessoais do técnico e do atleta, a natureza da relação interpessoal entre o técnico e o atleta e o contexto em que se dá o toque. Os achados sugerem que mais do que apoiar uma cultura de "não tocar", formas seguras e saudáveis de negociação de seu uso devem ser entendidas e promovidas. Um técnico de saltos ornamentais, por exemplo, tornou sua prática sempre solicitar permissão às mergulhadoras para tocá-las, quando necessário, para observações de caráter físico de seus mergulhos.

res aceitam e fazem apostas (legal e ilegalmente) entre esportistas e nos esportistas. O escândalo do beisebol do Black Sox, na década de 1920, foi um dos primeiros bem documentados, em que os jogadores estavam apostando nos próprios jogos e, às vezes, atuando mal para garantir que as apostas dessem certo. Escândalos no basquetebol receberam publicidade na década de 1950 e início da década de 1960, quando 37 jogadores de basquetebol de 22 faculdades foram documentados como tendo participado de controle de pontos e apostas ilegais. O controle de pontos feito por jogadores de basquetebol da City University of New York chocou sobretudo o mundo esportivo. Na ocasião, os jogadores não viam realmente nada de errado em vencer por seis pontos em vez de 12. Ninguém lhes pediu para perderem o jogo, mas para controlarem a diferença de pontos.

Talvez você se pergunte por que esses atletas e outros depois deles se envolveram em apostas e começaram a controlar os pontos. Entrevistas com apostadores (muitas vezes gente recuperada do comportamento errado) observam que eles tentam uma dentre três coisas. Primeiro, os apostadores podem ajudar um atleta a rolar uma dívida de aposta que ele não consegue pagar. Isso deixa o atleta com uma opção: dar o dinheiro ou "fazer um serviço" (normalmente, controlar os pontos). Segundo, os apostadores seduzem os atletas com jantares espetaculares, bebida e drogas, com agendamento de oportunidades sexuais. Terceiro, uma recompensa em certa soma de dinheiro (geralmente US $10 mil) costuma persuadir um atleta relutante a passar para o outro lado.

Apostas no seu jogo e sobre outros jogos aparecem cada vez mais em casos de pessoas conhecidas, envolvendo, por exemplo, o *quarterback* Art Schlichter; Pete Rose (expulso do Hall of Fame em 2004 por apostas no beisebol, tendo admitido a fraude depois de 13 anos de negação); além de jogadores de basquete e futebol americano do Boston College, da Northwestern e da Tulane University, que faziam apostas nos próprios jogos. Mesmo Michael Jordan ficou conhecido por apostar grandes somas de dinheiro (normalmente no jogo de golfe – não no basquete). Mas os casos de pessoas mais conhecidas são, sem dúvida, apenas a ponta do iceberg, já que apostar em eventos esportivos é, sem dúvida, algo disseminado. Além do mais, a gravidade das apostas nos esportes é sublinhada pela quantidade de casos de atletas e estudantes universitários que cometeram suicídio em razão das dívidas crescentes em apostas.

Prevalência das apostas em esportes

A aposta em esportes é quase um passatempo nacional, conforme detectou um levantamento da ESPN, que constatou que algo em torno de 118 milhões de norte-americanos havia apostado nos esportes, de alguma forma, em 2008. Apostar nos esportes, algo ilegal na maioria dos lugares, está crescendo nos Estados Unidos. Por exemplo, a grande maioria (72%) dos atletas da 1ª Divisão do futebol americano da NCAA e de programas de basquetebol envolve-se em alguma forma de jogo de apostas (como aposta em esportes, máquinas caça-níqueis, jogo em cassinos, jogos de carta por dinheiro) ainda na universidade (Cross e Vollano, 1999). Além disso, calcula-se que o jogo alcançou níveis problemáticos ou patológicos para 12% de homens e 3% de mulheres que participam de esportes universitários (Weinstock, Whelan, e Meyers, 2000). Esse jogo ilegal costuma ser encorajado pela publicação de "barbadas" e notícias de eventos futuros nos jornais diários. As pessoas interessadas em jogar podem simplesmente escolher entre um número cada vez maior de *sites* de jogos na internet. Com esse fácil acesso ao jogo, peritos em jogo compulsivo concordam que os estudantes universitários são especialmente vulneráveis. De acordo com estatísticas nacionais, cerca de 1,5% da população é composta por jogadores compulsivos, e outros 4% são jogadores-problemas (que não são viciados, mas que se excedem no jogo). Estima-se que 6 a 8% dos estudantes universitários sejam jogadores compulsivos – aqueles que parecem viciados a ponto de perder o controle. Isso é mais do que em qualquer outro grupo estatístico.

O fato de tais cifras de jogo de apostas serem uma estimativa bastante mais alta no caso de estudantes universitários na comparação com outros segmentos da população é uma das razões que levou a revista *Sports Illustrated*, em 1995, a publicar uma série em três capítulos detalhando a vasta atividade de jogo de apostas nos *campi* de todo o país (Layden, 1995). Grandes operações de corretagem de apostas entre estudantes foram documentadas, e a reportagem revelou como é fácil para os estudantes apostarem com um agenciador, que é, em geral, um colega de faculdade comprometido com as apostas e cheio de dívidas. Por exemplo, um aluno da University of Nevada, em Las Vegas, roubou um total de 89 mil dólares de oito bancos de Las Vegas, e um aluno da University of Texas roubou mais de 12 mil dólares de um banco, ambos na tentativa de saldar dívidas de jogo. Os estudantes receberam sentenças de prisão de aproximadamente 10 anos.

Um estudo da NCAA (2004) com 21 mil atletas concentrou-se no jogo de apostas por estudantes universitários em esportes universitários. Os resultados revelaram que 35% de atletas do sexo masculino e 10% de atletas do sexo feminino haviam apostado em esportes universitários no ano anterior, sendo que atletas da 3ª Divisão foram os mais prováveis apostadores. O estudo também revelou que 2,3% dos jogadores de futebol americano foram solicitados a influenciar o resultado dos jogos devido a dívidas de apostas, e 1,4% admitiu ter realmente alterado o desempenho para mudar o resultado. Curio-

samente, cerca de 60% de atletas da 1ª Divisão e 40% de atletas da 3ª Divisão disseram desconhecer as regras da NCAA sobre apostas esportivas, que impõem punições que podem incluir perda de uma bolsa de estudos. Devido a números elevados de atletas participantes de atividades de apostas, a NCAA deu início a vários programas educativos. Logo, essa organização (2009) fez um estudo de acompanhamento para testar a eficácia desses programas. Os resultados, em geral, mostraram certa diminuição na atividade de apostas (em parte, porque os atletas já conheciam as regras sobre o comportamento de apostadores), embora isso ainda não fosse um problema. Por exemplo, 30% dos atletas masculinos ainda jogavam, na comparação com 35%, em 2004. O empenho para reduzir comportamentos de jogos de aposta em atletas da NCAA ainda está ocorrendo.

Ellenbogen e colaboradores (2008) fizeram um levantamento com mais de 20 mil atletas-estudantes da NCAA a respeito de comportamentos de aposta. Os resultados revelaram que 62 e 43% dos atletas homens e mulheres, universitários relataram apostar, ainda que somente 4 e 0,4% dos atletas homens e mulheres, respectivamente, relataram ter um problema com apostas. Esses percentuais se assemelham aos dos estudantes universitários que não são esportistas. Todavia, 13% dos atletas homens e 3% das atletas relataram apostar semanalmente; esses percentuais são três vezes maiores que os de universitários não atletas. Além disso, atletas do sexo masculino em esportes mais célebres (como beisebol, futebol americano) apresentaram maior probabilidade de relatar um problema de apostas que atletas de outros esportes (como corrida, vôlei). Curiosamente quase metade dos atletas da amostra estavam inseguros quanto às regras da NCAA a respeito das apostas na universidade, ou não as conheciam. Em consequência dessa confusão e desses problemas, a NCAA criou uma força-tarefa para elaborar recomendações sobre o jogo de apostas entre atletas universitários.

As apostas não começam na universidade, e especialistas concordam que este hábito entre alunos de ensino médio está "inacreditavelmente disseminado". Em levantamentos feitos em 2007 pelo *USA Today* e em 2009 pela ESPN, 26% dos atletas homens informaram já apostarem antes do ensino médio, e 66% relataram ter iniciado no ensino médio. A polícia prendeu quatro homens por dirigirem uma operação de apostas em esportes e por agiotagem em New Jersey, os quais tinham pelo menos 50 alunos de ensino médio como clientes. O problema na investigação desses tipos de casos é que os pais tendem a ter uma de três reações: temem dizer alguma coisa porque pensam que o crime organizado está envolvido, acham que podem lidar com o problema em casa, ou, o mais comum, dizem "Graças a Deus que não são drogas". Em suma, eles simplesmente não acham que apostas feitas por adolescentes sejam um problema grave e, com frequência, estão enganados nessa avaliação (Layden, 1995).

Sinais de compulsão por apostas

Apostadores compulsivos exibem certas características, como fanfarronice, arrogância, otimismo desmedido e extrema competitividade, embora, em geral, sejam bastante inteligentes. Porém, pinçar um jogador compulsivo do meio da multidão, dizem os especialistas, é quase impossível, em razão de sua sagacidade em negar. Visto que jogar é algo que muitas pessoas fazem, o jogo se enquadra na mesma esfera que o consumo de álcool – só é percebido diante de consequências negativas, como no caso de Art Schlichter. Um especialista observou: "A aposta em esportes no *campus* é um segredinho sujo da vida universitária norte-americana, além de exuberante e próspera" (Layden, 1995). Portanto, como profissionais, devemos estar cientes desse problema e não enterrar coletivamente nossas cabeças

Jogo de apostas e arbitragem: uma ameaça à integridade do esporte

Em 2007, o árbitro da NBA Tim Donaghy, veterano com 13 anos de atuação, admitiu que apostava em jogos da NBA (alguns dos quais ele arbitrou), e que também alertava apostadores para coisas como condição de saúde dos jogadores, relações entre jogadores e os árbitros que estariam atuando em determinados jogos – informações que não deveriam vir a público antes do início do jogo. Ele também escolhia jogos com base nas equipes de árbitros desses jogos, sendo pago por escolha correta. Foi condenado a 15 meses de prisão, embora o problema maior tenha sido a traição da confiança do público e dos jogadores na integridade dos árbitros.

Ainda que Donaghy provavelmente não tenha ajudado a determinar o resultado dos jogos, sem dúvida comportou-se de modo a poder alterar a pontuação final, influenciando assim as apostas de várias pessoas no jogo (com base na "linha", que determina a quantidade de pontos de favorecimento de um time, ou o fato de ser considerado o azarão). Um árbitro no basquete consegue influenciar a pontuação de várias formas, incluindo as seguintes:

- Retirando um jogador importante da partida por faltas precoces (como disse um envolvido: "Se um árbitro deixa um pivô importante com problemas de falta, estamos num GRANDE problema")
- Apitando "faltas bobas" (o árbitro tem muita flexibilidade para determinar as faltas a serem marcadas)
- Penalizando infrações pequenas (conduzir a bola, 3 segundos no garrafão, defesas ilegais e transgressões de marcação em lances livres, comumente cometidas, mas raramente penalizadas)
- Criando uma discrepância nos lances livres (sinalizar faltas predominantemente de um time pode facilmente levar a alterações de estratégia e escore final)

As 20 perguntas do grupo Apostadores Anônimos

O grupo Apostadores Anônimos tem 20 perguntas que são feitas a novos membros. Apostadores compulsivos geralmente respondem "sim" a pelo menos 7 das 20 perguntas.

1. Você alguma vez perdeu a hora do trabalho ou da escola devido ao jogo de apostas?
2. O jogo de apostas alguma vez deixou infeliz sua vida familiar?
3. O jogo de apostas já afetou sua reputação?
4. Alguma vez você sentiu remorso depois de fazer uma aposta?
5. Alguma vez você jogou para ganhar dinheiro a fim de pagar suas dívidas ou resolver outras dificuldades financeiras?
6. Apostar já causou diminuição em sua ambição ou eficiência?
7. Depois de perder, você já sentiu que deveria voltar a apostar logo que possível para recuperar as perdas?
8. Após ganhar, você já teve um forte impulso de voltar a jogar e ganhar mais?
9. Você já jogou até seu dinheiro acabar?
10. Alguma vez pediu dinheiro emprestado para financiar suas apostas?
11. Você já vendeu alguma coisa para financiar suas apostas?
12. Você já relutou em usar "dinheiro de jogo" para gastos normais?
13. O jogo já fez com que você descuidasse seu bem-estar ou o de sua família?
14. Alguma vez você jogou por mais tempo do que planejara?
15. Alguma vez você jogou para fugir de preocupações ou problemas?
16. Você já cometeu, ou considerou cometer, um ato ilegal para financiar o jogo?
17. Você já teve dificuldade para dormir devido ao jogo?
18. Discussões, desapontamentos ou frustrações criam em você uma necessidade de jogar?
19. Você já teve necessidade de celebrar qualquer boa sorte com algumas horas de jogo?
20. Você alguma vez pensou em autodestruição ou suicídio em consequência do jogo?

na areia. Encaminhamentos para programas como Jogadores Anônimos, ou o Conselho Nacional sobre Problemas de Jogo, são adequados se você identificar um problema de jogo compulsivo.

Numa série de reportagens sobre apostas em universidades, o *USA Today* (2007) listou inúmeros sinais de problema de aposta como auxílio a universitários e seus pais:

Universitários

- Ausência nas aulas em razão de apostas
- Problemas de concentração em aula porque estão pensando nas apostas
- Compra de livros ou busca de outro tipo de orientação sobre como se tornar um apostador mais hábil
- Aumento de dívidas financeiras além do que é capaz de saldar

Pais

- Necessidade inexplicada de dinheiro
- Aumento repentino de dívidas no cartão de crédito
- Mostras de riqueza injustificada
- Falta de dinheiro e objetos em casa
- Piora repentina das notas acadêmicas
- Frequência insatisfatória às aulas
- Depressão e ansiedade
- Retraimento da família, amigos e interesses externos
- Mais tempo assistindo a esportes na TV
- Telefonemas para locais de aposta e ligações tipo 900 para saber os resultados
- Mudança que evidencia aumento das emoções em relação a eventos esportivos

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

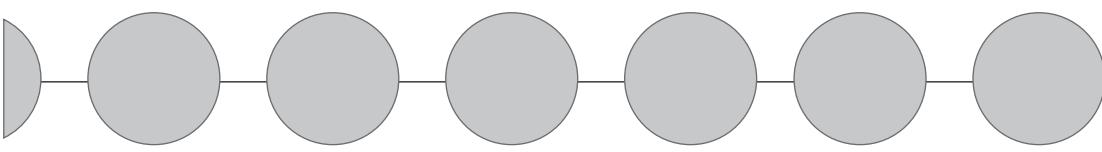
RESUMO

1. **Defina e discuta a prevalência de transtornos alimentares e da alimentação perturbada no esporte.**
Anorexia nervosa e bulimia são os dois transtornos alimentares mais comuns. Ambos estão definidos no *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Embora vários sintomas estejam associados a cada um desses transtornos, a anorexia nervosa é caracterizada por um medo intenso de engordar e imagem corporal distorcida, enquanto a bulimia é caracterizada por episódios recorrentes de compulsão alimentar e vômito autoinduzido regular. Os atletas (particularmente nos esportes em que o peso é uma preocupação, como luta livre, ginástica e corrida) parecem ter taxas mais elevadas de problemas relacionados à alimentação do que a população em geral. Mas a alimentação perturbada não significa necessariamente um transtorno alimentar.

2. **Identifique fatores predisponentes ao desenvolvimento de transtornos alimentares.**
Muitos fatores predispõem ao desenvolvimento de um transtorno alimentar, alguns sendo mais biológicos e genéticos, e outros mais ambientais (p. ex., restrições e padrões de peso) ou sociológicos (pressão do técnico e do grupo).
3. **Descreva como identificar a alimentação perturbada.**
Os sinais e os sintomas de bulimia e anorexia nervosa são tanto físicos (tais como peso muito baixo, inchaço, glândulas salivares intumescidas) como psicológicos ou comportamentais (tais como dietas excessivas, compulsões alimentares, preocupação com comida). Devemos ajudar as pessoas a obterem assistência especializada. Um sistema de encaminhamento deve ser estabelecido, sigilosa e profissionalmente, para ajudar os indivíduos a lidarem com os problemas de alimentação.
4. **Defina e discuta a prevalência de abuso de substâncias no esporte.**
O abuso de substâncias é um dos problemas mais graves enfrentados por vários grupos sociais. Costuma ter relação com o uso contínuo e recorrente de substâncias psicoativas em situações fisicamente perigosas ou nas quais a vida pessoal ou profissional é afetada. Embora seja difícil obter números exatos sobre o uso de certas drogas, sabemos que muitos atletas e praticantes de exercícios usam tanto drogas otimizadoras do desempenho quanto drogas recreativas, sendo que os dois tipos têm efeitos colaterais perigosos. Evidências do beisebol e de outros esportes profissionais salientam que é disseminado o uso de substâncias otimizadoras do desempenho.
5. **Explique por que alguns atletas e praticantes de exercícios usam drogas.**
Atletas e praticantes de exercícios geralmente usam drogas por razões físicas (como melhorar o desempenho), psicológicas (como aliviar o estresse) ou sociais (como satisfazer pressões do grupo).
6. **Discuta como detectar e prevenir o abuso de substâncias.**
O uso e o abuso de substâncias são detectados por procedimentos formais (como testagem para drogas) e informais (como observação e escuta). Visto que a testagem para drogas é cara e frequentemente difícil de implementar, devemos ser capazes de reconhecer os sinais e os sintomas de uso e abuso de substâncias. Profissionais do esporte e do exercício podem ajudar a prevenir o abuso de substâncias dando bom exemplo, educando os participantes sobre os efeitos do uso e do abuso de substâncias e, acima de tudo, fornecendo um ambiente de apoio que trate das razões individuais para o uso de drogas. Programas como o Atlas e o Athena demonstram alguns resultados preliminares positivos no combate ao uso de drogas em atletas do ensino médio.
7. **Discuta os conceitos da adição positiva e negativa aos exercícios.**
O termo "adição positiva" ao exercício foi popularizado porque foi demonstrado que a corrida e outras formas de exercícios estavam associadas a resultados psicológicos positivos e aumentos da satisfação de vida. Entretanto, para uma pequena porcentagem de pessoas, esse hábito "saudável" de fazer exercícios pode se tornar uma adição negativa, pois o exercício começa a controlar suas vidas. Isso costuma estar associado a resultados negativos em casa e no trabalho.
8. **Discuta o problema do jogo compulsivo no esporte.**
A aposta como desportista e em esportes tem uma longa história, embora pareça estar em ascensão nos últimos anos. Estatísticas nacionais estimam que de 6 a 8% dos estudantes universitários são apostadores compulsivos, e a intensa atividade de agenciamento de apostas pode ser encontrada em muitos *campi* universitários. Em geral, o jogo não é considerado um problema grave, mas, como as drogas e o álcool, pode se constituir numa adição. Apostadores compulsivos são, em geral, orgulhosos e arrogantes, têm otimismo exagerado e mostram-se extremamente competitivos.

TERMOS-CHAVE

anorexia nervosa
bulimia
abuso de substâncias
uso de substâncias
viagra
drogas otimizadoras do desempenho
drogas recreativas
dissuasão
Atlas
Athena
adição ao exercício
adição positiva ao exercício
adição negativa ao exercício
assédio e abuso sexuais

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Defina, compare e diferencie anorexia nervosa, bulimia e alimentação perturbada.
2. Discuta três fatores predisponentes que podem aumentar a probabilidade de ocorrência de um transtorno alimentar.

3. Identifique as principais categorias de drogas otimizadoras do desempenho e recreativas e seus efeitos colaterais relatados.
4. Compare e diferencie as características das adições positivas e negativas. Quais são algumas das etapas para evitar uma adição negativa ao exercício?
5. Discuta o modelo de dissuasão de uso de drogas, incluindo seus três componentes principais (assim como exemplos específicos desses componentes).
6. Aborde os programas Atlas e Athena, em termos de prevenção de uso de drogas e outros comportamentos de alto risco.
7. Discuta as razões por trás do assédio e abuso sexuais de atletas pelos técnicos. Inclua as recomendações do Comitê Olímpico Internacioal para lidar com esse problema.
8. Discuta por que o viagra é mencionado como uma possível droga otimizadora do desempenho no esporte.
9. Resumidamente, descreva relatos comuns e empíricos relativos aos efeitos secundários negativos dos esteroides.
10. O que você conclui sobre as evidências da sociedade (e alguns achados empíricos) a respeito do motivo para o uso de drogas otimizadoras do desempenho pelos atletas?

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você é contratado como consultor do departamento esportivo de uma universidade. Sua tarefa principal é criar um programa que reduza o uso de drogas e álcool pelos atletas nas instalações universitárias. Discuta, detalhadamente que tipo de programa você implementaria, mostrando como ele se relaciona aos motivos para o uso de substâncias.
2. Você está treinando uma equipe de ginástica feminina juvenil e sabe que os transtornos alimentares tendem a ser elevados nessa população. Como estruturaria os treinos e as competições a fim de minimizar a possibilidade de ocorrência de transtornos alimentares entre as atletas? O que faria se identificasse que uma de suas atletas apresenta um transtorno alimentar?

21

Burnout e treinamento excessivo

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir treinamento excessivo, estafa e *burnout* (esgotamento)
2. Discutir os diferentes modelos de *burnout*
3. Descrever as causas de treinamento excessivo e *burnout*
4. Identificar os sintomas de treinamento excessivo e *burnout*
5. Explicar as evidências científicas sobre *burnout* no esporte
6. Descrever o tratamento e a prevenção do *burnout*

A pressão para vencer e treinar o ano inteiro com vigor e intensidade aumentou drasticamente nos últimos anos, devido, em grande parte, às tremendas compensações financeiras, à publicidade e ao *status* alcançado por técnicos e atletas bem-sucedidos. Antigamente, havia temporadas de jogos e férias nos diferentes esportes; hoje em dia, uma temporada tende a emendar na seguinte, deixando pouco tempo para um descanso prolongado. Mesmo fora de temporada, os atletas fazem musculação e outras atividades de condicionamento físico para se manterem em forma e ficarem maiores e mais fortes para a próxima temporada. Além disso, muitos esportes hoje em dia contam com centros de treinamento e academias especializados, onde os jovens têm as aulas normais e recebem treinamento esportivo (em geral, longe dos pais), com a esperança de mais tarde obter uma bolsa de estudos universitária, seguir uma carreira profissional ou ganhar uma medalha olímpica. A teoria é quanto mais treinar, melhor; você tem de começar a treinar cedo, o ano inteiro, se quiser competir em alto nível.

Mas o preço por esse foco incessante em treinar e vencer pode ser excesso de treinamento e subsequente *burnout* (esgotamento). E não são apenas atletas e técnicos de competição que exageram e se esgotam. Os praticantes de exercícios, em sua busca de se sentirem e parecerem melhor, às vezes vão longe demais, treinam excessivamente e chegam ao *burnout*. Também o pessoal de apoio, como árbitros e preparadores físicos, são atingidos pela pressão de se saírem bem, que pode levar ao aumento de estresse e *burnout* potencial. E com muitas escolas passando por problemas orçamentários, os professores de educação física são solicitados a fazer mais com menos, trabalhando horas a mais, o que os torna suscetíveis ao esgotamento. Várias citações descrevem o excesso de treinamento e as pressões que podem levar ao *burnout:*

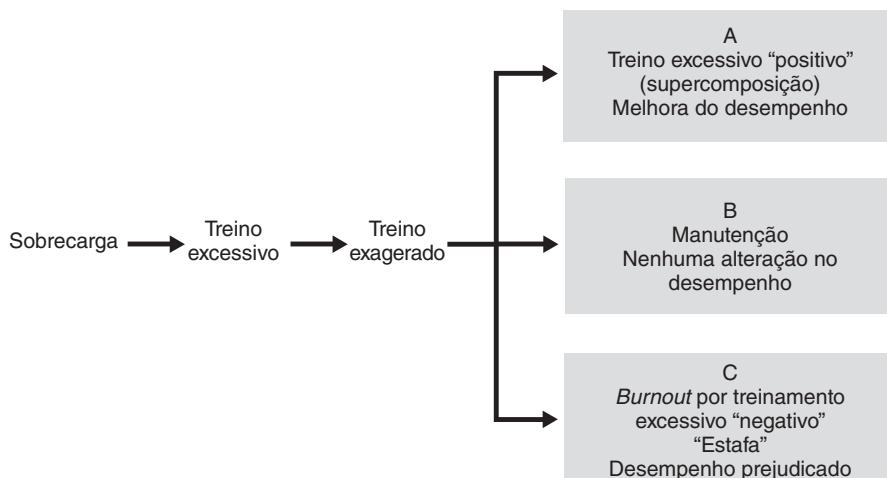
> **É um desgaste muito prolongado. Ou é o treino pré-temporada, a temporada em si, a musculação após a temporada ou o recrutamento de jogadores. As demandas para vencer também podem ser muito estressantes. Quando éramos bem-sucedidos, havia pressão e grande expectativa para continuarmos vencendo. Quando estávamos perdendo, havia pressão para começarmos a vencer logo. Esse esquema e a pressão podem desgastá-lo e fazer com que você simplesmente queira deixar tudo de lado por uns tempos.**
>
> Técnico de futebol americano universitário

> **Depois que entrei para a equipe, não tive a alternativa de optar por não participar daquele evento... Era o momento errado para mim, o que colaborou para excesso de treinamento, e meu desempenho foi provavelmente de 80% nos Jogos, devido à fadiga e à falta de recuperação.**
>
> Atleta olímpico

Treinamento excessivo e *burnout* tornaram-se problemas significativos no mundo dos esportes e atividades físicas, abreviando muitas carreiras promissoras. Portanto, técnicos, instrutores e profissionais da saúde, além de administradores, precisam entender melhor os sintomas e as causas de *burnout* e aprender estratégias para ajudar a reduzir a possibilidade de sua ocorrência. Comecemos especificando o que significam treinamento excessivo e *burnout*.

Definições de treinamento excessivo, estafa e *burnout*

Ainda existe alguma confusão com relação às definições comuns para os termos *treinamento excessivo*, *burnout* e *estafa*. Apresentaremos um conjunto de definições que representam nosso ponto de vista, embora reconheçamos que nem todos os psicólogos do esporte e do exercício definiriam esses termos exatamente da mesma maneira.

Treinamento excessivo

Treinamento periodizado é a estratégia deliberada de expor os atletas a cargas de treinamento de grande volume e alta intensidade, seguidas por uma carga de treinamento mais baixa, conhecida como estágio de *repouso* ou *polimento* (McCann, 1995). O objetivo no treinamento periódico é condicionar os atletas de modo que seu desempenho atinja o máximo em uma data específica ou um prazo determinado (em geral, antes de competições ou campeonatos importantes). Os técnicos intencionalmente sobrecarregam e reduzem aos poucos os treinos dos atletas. Portanto, o desafio científico e artístico para atletas e técnicos é aumentar pouco a pouco a carga de treinamento para acúmulo de adaptações ideais e eliminação de efeitos colaterais negativos, como lesões e estafa (O'Connor, 1997).

Treinamento excessivo refere-se a um ciclo curto de treinamento (que dura de alguns dias a algumas semanas), durante o qual os atletas se expõem a cargas de treinamento excessivas próximas da capacidade máxima, ou atingindo o máximo dessa capacidade. É uma parte normal do processo de treinamento físico sobrecarregar os atletas. Ou seja, de acordo com princípios da fisiologia do exercício, sobrecarregam-se intencionalmente os atletas, fazendo-os experimentar volumes de treinamento mais altos (eles nadam ou correm mais metros, ou levantam mais peso do que o normal, por exemplo). Após o repouso e a recuperação, o corpo adapta-se à sobrecarga e torna-se mais forte ou mais condicionado, e essas mudanças resultam em melhor desempenho. Infelizmente, o processo de sobrecarga está longe de ser perfeito e é muito individual, sendo que tentar de propósito sobrecarregar os atletas pode, por vezes, resultar em consequências negativas. Quando o volume de treinamento é grande demais ou o atleta mostra ausência de repouso ou outros estressores físicos ou psicológicos, ocorrem adaptações problemáticas, com o excesso de treinamento levando a desempenho deteriorado. Essa síndrome de treinamento excessivo negativo, então, é definida como sobrecarga excessiva, geralmente física, sobre um atleta sem repouso adequado, resultando em piora do desempenho e incapacidade de treinar em níveis normais (U.S. Olympic Committee, 1998). Assim, o processo de sobrecarregar o próprio corpo pode resultar em adaptação positiva e melhor desempenho, ou em má adaptação e piora do desempenho.

PONTO-CHAVE O treinamento excessivo para um determinado atleta pode ser o regime de treinamento ideal para outro.

Usando o trabalho de Kentta (2001) e Kentta e Hassmen (1998), pode-se considerar o treinamento excessivo um processo que se desenvolve com o passar do tempo (ver Figura 21.1). Como se pode ver, o processo é iniciado pela sobrecarga do atleta (exigindo treinamento para melhorar o desempenho) devido ao treinamento excessivo. Isso resulta em desempenho prejudicado a curto prazo (variando de 72 horas até duas semanas), o chamado estado de exagero. Quando o treinamento excessivo sobrecarrega o atleta de maneira ideal, depois

FIGURA 21.1 Processo de treinamento excessivo.
Baseada em Kentta et al., 2001.

de repouso adequado o corpo se adapta e ocorre supercomposição ou excesso de treino positivo, com melhora no desempenho (quadro A). Entretanto, se a exigência de treinamento excessivo e o estado de exagero forem exorbitantes e o corpo não se adaptar adequadamente, o resultado inclui más adaptações ou treino excessivo negativo, com desempenho insatisfatório (quadro C da Figura 21.1). Treinamento excessivo negativo leva primeiro à estafa e, se mantido com o passar do tempo sem repouso e recuperação adequados, a um estado mais grave de *burnout*. Também é possível que o treinamento excessivo não melhore nem piore o desempenho – apenas o mantenha (quadro B).

A diferença entre treinamento excessivo e treinamento periodizado depende muito das diferenças e das capacidades individuais. O que é treinamento excessivo (prejudicial) para um atleta pode ser treinamento positivo ou ideal para outro. Por exemplo, o grande atleta olímpico Mark Spitz, que quebrou sete recordes mundiais na natação e ganhou sete medalhas de ouro nos Jogos Olímpicos de 1972, nunca treinava mais do que nove mil metros por dia. Por sua vez, Vladimir Salnikov, campeão olímpico de natação soviético, treinava em programas de duas semanas chamados “mesociclos de ataque”, em que nadava até 20 mil metros por dia. Suas distâncias seriam excessivas para muitos nadadores de elite, mas, aparentemente, facilitavam seu desempenho (Raglin, 1993). Evidências mostram também que o treinamento em excesso não envolve apenas volumes e intensidades de treino físico para o atleta. Estresses psicológicos e sociais e a quantidade e o tipo de repouso do atleta influenciam bastante o treinamento excessivo e o processo de periodização (Gustafsson, Kentta e Hassmen, 2011).

Os exercícios prescritos para os atletas variam muito, e os atletas mais talentosos não são necessariamente aqueles com a maior capacidade de suportar períodos de treinamento excessivo. Além disso, foi demonstrado que atletas com capacidade semelhante respondem de forma diferente a regimes de treinamento padronizados: alguns resistem aos efeitos negativos de um treinamento intensivo, enquanto outros são bastante vulneráveis. Portanto, determinado programa de treinamento pode melhorar o desempenho de um atleta, ser insuficiente para outro e totalmente prejudicial para um terceiro.

Estafa

A American Medical Association (1966) definiu o termo **estafa** como “um estado fisiológico de treinamento excessivo que se manifesta como prontidão esportiva deteriorada” (p. 126). Logo, a estafa é vista como o resultado ou a consequência final de um treinamento excessivo em que o atleta tem dificuldade em manter um regime de treinamento padronizado e não consegue mais alcançar resultados de desempenho anteriores. O atleta verdadeiramente estafado tem uma redução significativa no desempenho (5% ou mais) por um período prolongado (duas semanas ou mais), que ocorre durante ou após um período de treinamento excessivo, sem apresentar melhora em resposta a reduções de curto prazo do treinamento (O’Connor, 1997). O principal sinal comportamental de estafa é o prejuízo do desempenho, enquanto os principais sintomas psicológicos são transtorno do humor e aumentos do empenho perceptivo durante os exercícios. Há relatos de que por volta de 80% dos atletas estafados se mostram clinicamente deprimidos.

PONTO-CHAVE Um atleta estafado tem dificuldade em manter regimes padronizados de treinamento e não consegue mais alcançar os resultados de desempenho anteriores.

Burnout

O ***burnout*** recebeu mais atenção do que o treinamento excessivo ou a estafa em muitos relatos comuns, bem como em pesquisas sobre o processo (veja Black e Smith, 2007; Dale e Weinberg, 1990; Gould, Tuffey, Udry e Loehr, 1996a, b; Gustafsson, Kentta, Hassmen e Lindquist, 2007; Isoard-Gautheur, Guillet-Descas e Duda, 2012; Raedeke e Smith, 2004; Vealey, Udry, Zimmerman e Soliday, 1992). Mas ainda não há uma definição de aceitação universal para o *burnout.* Após uma revisão da literatura, Gould e Whitley (2009) definiram esse processo como:

> um afastamento físico, emocional e social de uma atividade esportiva antes agradável. Esse afastamento se caracteriza por exaustão emocional e física, senso reduzido de concretizações e desvalorização do esporte. Além disso, o *burnout* ocorre em consequência de estresse crônico (desequilíbrio percebido ou real entre o que é esperado física, psicológica e socialmente de um atleta e suas capacidades de reação) e orientações motivacionais, além de alterações no atleta. (p. 3)

Os seguintes aspectos são característicos de *burnout*:

- *Exaustão física e emocional*. A exaustão assume a forma de perda de energia, interesse e confiança.
- *Sentimentos de baixa realização pessoal, baixa autoestima, fracasso e depressão.* Isso costuma ficar visível por baixa produtividade no trabalho ou piora do nível de desempenho.
- *Despersonalização e desvalorização*. A despersonalização é vista como o comportamento impessoal e insensível do indivíduo. Essa resposta negativa aos

outros é, em grande parte, atribuível à exaustão mental e física. Enquanto a despersonalização caracteriza o *burnout* em profissionais de apoio que auxiliam, como conselheiros, técnicos e professores, Raedeke e Smith (2001) constataram que, nos atletas, a despersonalização toma a forma de uma desvalorização da atividade – os atletas param de se preocupar com o esporte e com o que lhes é importante no contexto esportivo.

Diferentemente do que ocorre em outras fases da síndrome de estresse de treinamento, uma vez que a pessoa experimenta *burnout*, o afastamento do ambiente de estresse costuma ser inevitável. No esporte, o *burnout* difere de simplesmente desistir, porque envolve características como exaustão psicológica e emocional, respostas negativas aos outros, baixa autoestima e depressão.

Há muitas razões para que os atletas desistam de participar em esportes, e o *burnout* é apenas uma delas. Parece, na verdade, que poucos atletas e técnicos desistem completamente do esporte apenas por causa do *burnout*, embora muitas vezes apresentem muitas das características desse processo. Por exemplo, apesar de se sentirem esgotados, os atletas, com frequência, continuam no esporte pela compensação financeira (como as bolsas de estudos) e por pressões e expectativas dos pais ou dos técnicos. Normalmente, o indivíduo só abandona o esporte quando considera que o custo é maior que o benefício em relação a outras atividades. Atletas e técnicos que interrompem o envolvimento no esporte em consequência do alto custo do estresse excessivo de longo prazo costumam ser vistos como pessoas que sofreram *burnout*.

Frequência de treinamento excessivo, estafa e *burnout*

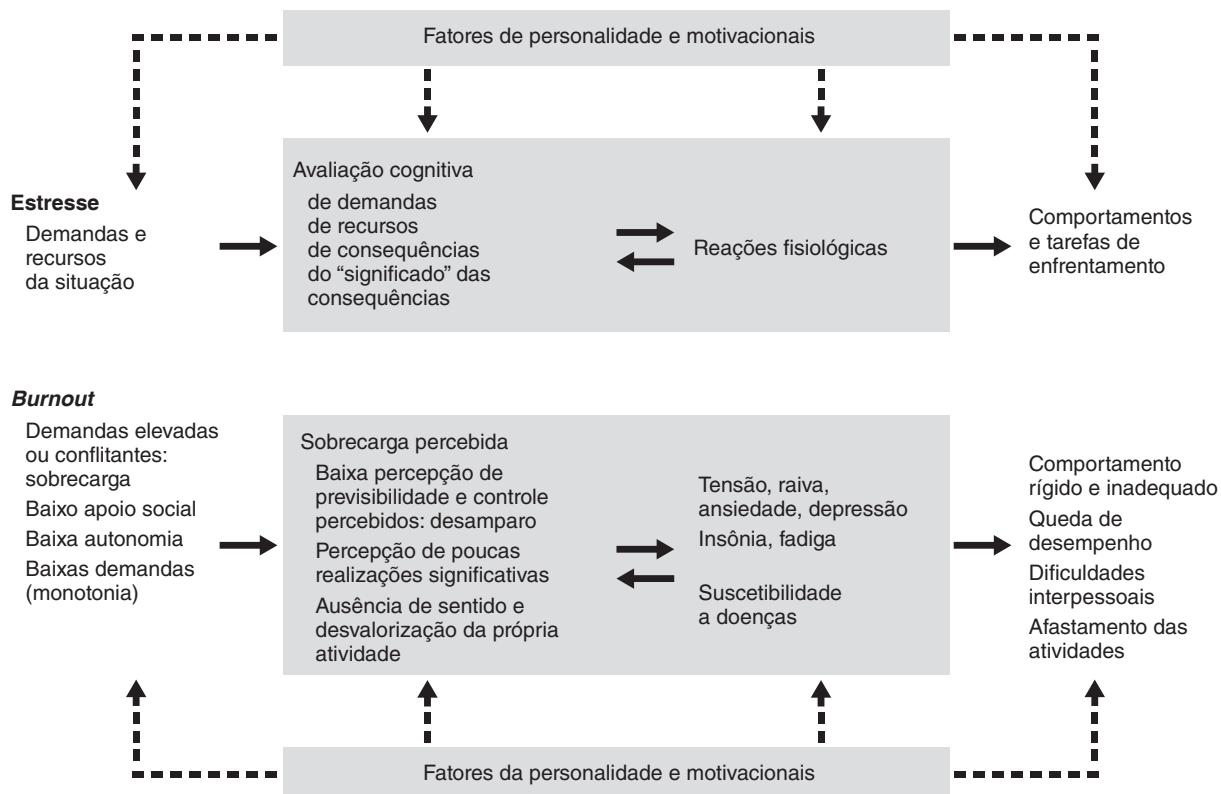
Embora não tenham sido feitos estudos sistemáticos e de grande escala da epidemiologia de treinamento excessivo, estafa e *burnout*, o que sabemos pelas pesquisas sugere que esses não são problemas triviais. Por exemplo, um levantamento junto a atletas das principais equipes universitárias da Conferência Leste revelou que 66% deles achavam ter passado por treinamento excessivo (a média era de duas experiências dessas durante a carreira universitária); quase 50% indicaram ter sido uma péssima experiência. Além disso, 72% dos atletas relataram alguma estafa durante as temporadas esportivas e 47% relataram que se sentiram exaustos em algum momento da carreira universitária (Silva, 1990). Gould e colaboradores (2002) relataram que cerca de 18% dos atletas olímpicos norte-americanos tiveram treinamento excessivo em preparação para os Jogos Olímpicos. Em um estudo com entrevistas (Cohn, 1990) com 10 jogadores de golfe juvenis, todos disseram ter experimentado *burnout* em algum momento durante a

O esgotamento (*burnout*) pode se manifestar de várias formas, inclusive exaustão, depressão, estafa e retraimento/afastamento.

carreira, resultando em 5 a 14 dias de interrupção da participação. Gustafsson e colaboradores (2007) estudaram 980 atletas de elite adolescentes e constataram que entre 1 a 9% das garotas e entre 2 a 6% dos garotos tinham sintomas de *burnout* de alto nível. Quando usados os critérios mais rígidos para *burnout* severo, de 1 a 2% desses jovens atletas foram classificados nessa categoria.

Outra pesquisa mostrou que, entre maratonistas de elite, 60% das mulheres e 64% dos homens tiveram pelo menos um episódio de estafa em suas carreiras na corrida, enquanto 30% dos maratonistas de subelite altamente treinados relataram o mesmo (Morgan, O'Connor, Ellickson e Bradley, 1988; Morgan, O'Connor, Sparling e Pate, 1987). Outra pesquisa (Raglin, Sawamura, Alexiou, Hassmen e Kentta, 2000) mostrou que a estafa é um problema para 34% dos nadadores adolescentes de diferentes culturas. Ademais, Kentta, Hassmen e Raglin (2001) verificaram que 37% de 272 atletas adolescentes suecos que treinavam em vários esportes no ensino médio experimentaram estafa, sendo que os atletas de esportes individuais (48%) experimentavam níveis mais altos do que os atletas de esportes coletivos (30%). Embora mais comum em atletas de elite, a estafa não se limita a eles, como se acreditava. Trata-se de um problema para os atletas de todos os esportes e várias culturas. Raglin e Morgan (1989) mostraram que, entre os nadadores que desenvolveram estafa durante seus primeiros anos de participação, 91% sofreram com esse problema em uma ou mais temporadas subsequentes. Contudo, apenas 30% dos nadadores que não sofreram estafa nos primeiros anos desenvolveram o problema em temporada subsequente. Aparentemente, uma vez que um episódio de estafa tenha sido experimentado, acessos posteriores tornam-se mais prováveis.

Estudos da frequência do *burnout* em professores, técnicos, instrutores físicos com registro e outros profissionais da área são raros. Num deles, realizado na área, Raedeke (2004) constatou que 49% dos técnicos de natação investigados tiveram exaustão emocional em níveis moderados a elevados. Isso, com certeza, sugere que profissionais da ciência do exercício e do esporte, tal como técnicos, correm risco de *burnout.*

Modelos de *burnout*

Seis modelos de *burnout* específicos do esporte foram desenvolvidos para ajudar a explicar esse fenômeno. Cada modelo contém algumas informações interessantes e úteis sobre os vários fatores que afetam o *burnout*, bem como reações individuais a ele. Todos receberam certo apoio científico e devem ser considerados na tentativa de entendimento do complexo processo de *burnout*.

Modelo afetivo-cognitivo de estresse

Smith (1986) desenvolveu um modelo de *burnout* no esporte de quatro estágios, com base no estresse (ver Figura 21.2). No modelo de Smith, *burnout* é um processo que abrange componentes fisiológicos, psicológicos e comportamentais que progridem em estágios previsíveis. Por sua vez, cada um desses componentes é influenciado pelo nível de motivação e pela personalidade.

No primeiro estágio, denominado **demandas situacionais**, altas demandas são colocadas sobre o atleta, tal como grandes volumes de exercícios físicos ou pressão excessiva para vencer. Normalmente, quando as demandas de uma situação superam os recursos potenciais, ocorre o estresse que, com o tempo, pode resultar em *burnout*. No segundo estágio, que Smith chamou de **avaliação cognitiva**, os indivíduos interpretam e avaliam a situação. Alguns indivíduos a consideram mais ameaçadora do que outros. Por exemplo, um técnico de futebol americano cujo time perde três jogos seguidos pode se sentir pressionado e temer a perda de seu emprego, enquanto outro, na mesma situação, pode ver a série de derrotas como um desafio e uma oportunidade de mostrar que a equipe pode se recuperar da adversidade. O terceiro estágio destaca as **respostas fisiológicas**. Se você avaliar uma situação como prejudicial ou ameaçadora, com o tempo, à medida que sua percepção se tornar crônica, o estresse pode produzir alterações fisiológicas, como aumento da tensão, irritabilidade e fadiga. Normalmente, aqueles que experimentam *burnout* esportivo sentem-se emocionalmente esgotados e, tendo pouca emoção positiva, desenvolvem uma suscetibilidade à doenças e à letargia. No quarto estágio, **respostas comportamentais**, a resposta fisiológica leva a certos tipos de comportamento de enfrentamento e tarefa, tais como piora do desempenho, dificuldades interpessoais e eventual afastamento da atividade. Finalmente, Smith afirmou que a reação ao estresse no esporte é moderada pela personalidade e pela motivação e que a personalidade de cada indivíduo e suas orientações motivacionais com frequência determinam se ele entrará em colapso ou enfrentará a situação. As pesquisas costumam apoiar o modelo de Smith. Num estudo sobre *burnout* em tenistas juvenis, Gould e colaboradores (1996b, 1997) concluíram que o modelo de Smith ofereceu uma boa explicação aos casos de *burnout* examinados. Gustafsson e colaboradores (2007), bem como Cresswell e Eklund

FIGURA 21.2 Modelo afetivo-cognitivo de Smith de *burnout* atlético.

Adaptada, com permissão, de R. Smith, 1986, "Toward a cognitive-affective model of athletic burnout," *Journal of Sport Psychology* 8(1): 40.

(2007) constataram mais suporte ao modelo afetivo-cognitivo do estresse.

PONTO-CHAVE O conceito de avaliação cognitiva reflete a ideia de que nada é ou bom ou ruim; na verdade, é o pensamento que determina isso. As pessoas diferem na forma como respondem ao estresse prolongado no ambiente esportivo e do exercício.

Modelo de resposta negativa de estresse de treinamento

O modelo de Silva (1990) para explicar o *burnout* concentra-se mais nas respostas ao treinamento físico, embora reconheça a importância dos fatores psicológicos. De foma específica, Silva sugere que o treinamento físico estressa o atleta, física e psicologicamente, podendo ter efeitos positivos e negativos. A adaptação positiva é um resultado desejável do treinamento, como quando um atleta sobrecarrega o corpo intensificando o trabalho de corrida para ficar mais rápido. Entretanto, o treinamento excessivo pode resultar em adaptação negativa. Hipoteticamente, essa adaptação negativa leva a respostas de treinamento negativas, tais como treino excessivo e estafa, que podem resultar em *burnout*. Pesquisas revelaram que o treinamento físico está com certeza envolvido no processo de *burnout* (Kentta e Hassmen, 1998; Kentta et al., 2001), em apoio às previsões generalizadas do modelo de resposta negativa de estresse de treinamento. A intensidade do treino, porém, e mais uma variedade de estressores psicológicos e sociais e fatores de recuperação, devem ser levados em conta. Além disso, os pesquisadores identificaram alguns casos de *burnout* atlético não impulsionados por excesso de treino físico (Gould et al., 1997).

Modelo de desenvolvimento de identidade unidimensional e controle externo

Os modelos de Smith (1986) e de Silva (1990) dão mais importância ao estresse, enquanto o modelo de Coakley (1992) é mais sociológico. Embora Coackley concordasse que o estresse está envolvido no processo de *burnout*, isso para ele era apenas um sintoma. Ele acha que a causa real de *burnout*, especialmente em atletas jovens, está relacionada à organização social de

esportes de alto desempenho e a seus efeitos sobre questões de identidade e controle. Em particular, Coackley defendeu que o *burnout* ocorre porque a estrutura dos esportes muito competitivos não permite que os jovens desenvolvam uma identidade normal: eles não conseguem passar tempo suficiente com os amigos fora do ambiente esportivo. Portanto, os atletas jovens ficam concentrados e identificados quase exclusivamente com sucesso no esporte e, quando sofrem uma lesão ou experimentam o fracasso, o estresse associado pode, por fim, resultar em *burnout*. Coackley também defendeu que os mundos sociais dos atletas jovens que competem são organizados de tal forma que seu controle e tomada de decisão ficam inibidos. Basicamente, técnicos e pais tomam a maior parte das decisões e exercem um amplo controle na maioria dos ambientes de esportes competitivos organizados para os jovens, deixando os jovens atletas impotentes para controlarem eventos e tomarem decisões sobre a natureza de suas experiências e o rumo do próprio desenvolvimento. Mais uma vez, isso causa estresse e, potencialmente, *burnout*. Coakley (1992) baseou seu modelo original em entrevistas informais com jovens atletas de vários esportes. Black e Smith (2007) testaram diretamente as previsões de Coakley em 182 nadadores e ofereceram algum apoio ao que Coakley defendeu. Gould e colaboradores (1997) também constataram suporte às previsões do modelo, em entrevistas qualitativas com jogadores juvenis de tênis.

Teoria do compromisso e do aprisionamento

Embora a maior parte dos pesquisadores tenha conceituado o *burnout* em estreita relação com o estresse, outro ponto de vista explica-o no contexto do compromisso com o esporte. Especificamente, com base no trabalho de comprometimento no esporte de Schmidt e Stein (1991), Raedeke (1997) afirmou que os atletas se comprometem com o esporte por três razões: porque querem participar, porque acham que têm de participar ou por ambas as razões. Ele afirmou que atletas propensos a desenvolver *burnout* se sentem "aprisionados" ao esporte, quando, na realidade, não querem participar dele, mas acreditam que devam manter seu envolvimento. Continuam no esporte ainda que preferissem não o fazer, por inúmeras razões – porque sua autoidentidade está tão ligada a ser um atleta que se sentiriam pessoalmente perdidos sem ele, porque não veem alternativas atraentes ao esporte ou porque acham que investiram tempo e energia demasiados para interromper a participação. De acordo com essa visão, então, o *burnout* ocorre, quando os atletas se sentem "aprisionados" ao esporte e perdem a motivação, embora mantenham a participação.

Usando essa abordagem, Raedeke (1998) estudou mais de 200 nadadores competitivos. Ele demonstrou que alguns atletas que não tinham mais vontade de nadar – porque sentiam que o custo era muito alto e o benefício e o prazer muito baixos – acreditavam que era necessário continuar com a natação devido à pressão social e por perceberem que não tinham controle da situação. Em relação a outros nadadores que não se sentiam "aprisionados", a probabilidade de eles sofrerem *burnout* e se desinteressarem pela natação era muito maior. Esses resultados apoiam a **teoria do aprisionamento** e sugerem que técnicos e pais deveriam garantir que os atletas tenham prazer em sua participação no esporte e que ela continue a ser divertida; encorajar e apoiar os atletas, mas não pressioná-los; e assegurar que estes sejam consultados ou participem da tomada de decisão sobre os treinos e as competições.

Teoria da autodeterminação

Psicólogos do esporte também aplicam a teoria da autodeterminação como uma explicação ao *burnout* no esporte (ver Cresswell e Eklund, 2006; Lemyre, Treasure e Roberts, 2006; Perreault, Gaudreau, Lapointe e Lacrois, 2007). Na verdade, essa é a abordagem mais prevalente ao estudo do esgotamento nos últimos anos. Lembre-se do Capítulo 6 que, conforme a teoria da autodeterminação, as pessoas têm três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamentos. Quando tais necessidades são atendidas, a motivação e o bem-estar psicológico da pessoa são maximizados (Deci e Ryan, 1985), deixando-a menos propensa a passar por *burnout*. Pessoas que não têm tais necessidades básicas atendidas estarão mais propensas ao *burnout.*

Perreault e colaboradores (2007) constataram suporte à explicação dada pela teoria da autodeterminação ao *burnout* de atletas, usando 259 estudantes-atletas de uma escola esportiva canadense. Conforme previsto, eles descobriram que a satisfação das necessidades básicas (autonomia, competência e relacionamentos) estava associada a níveis menores de *burnout* do atleta. Estudos feitos com jogadores de rugby de elite (Cresswell e Eklund, 2005a, b; Lemyre, Hall e Roberts, 2008; Lemyre, Roberts e Stray-Gundersen, 2007) também mostraram que formas autodeterminadas de motivação estavam negativamente ligadas a *burnout* atlético. Quested e Duda (2011) fizeram um estudo longitudinal que examinou os antecedentes de *burnout* em dançarinos de elite, descobrindo que o *burnout* era previsto pela satisfação das necessidades básicas, corroborando as previsões da teoria da autodeterminação. Uma revisão estatística da literatura feita por Li e colaboradores (2013) mostrou que os componentes-chave da teoria

da autodeterminação (tais como necessidades psicológicas básicas, motivação intrínseca, regulação autônoma extrínseca e ausência de motivação) eram todos prognosticadores importantes de *burnout* geral e suas três dimensões: sensação diminuída de realizações, exaustão física e emocional e desvalorização do esporte. Embora fossem achados muito encorajadores, os atletas testados foram caracterizados por níveis baixos de *burnout*. Há necessidade de mais pesquisas para uma maior confirmação dos achados em atletas com altos níveis de *burnout*.

Modelo integrado de *burnout* atlético

Após uma revisão da literatura existente e de teorias antes abordadas sobre *burnout* atlético, Gustafsson, Kentta e Hassmen (2011) desenvolveram um modelo integrado de *burnout* atlético. Como o nome sugere, esse modelo integra os modelos anteriores para criar um entendimento conceitual mais completo das pesquisas e teorias sobre o assunto. Na Figura 21.3, o modelo mostra que o processo de *burnout* pode se mais bem entendido pelo exame de seus antecedentes, como treinamento excessivo e exigências escolares e profissionais (quadro à esquerda); seus primeiros sinais, como perturbações de humor e redução da motivação, que, por sua vez, pode se transformar em *burnout* real, manifestado por exaustão física e emocional, sentimentos de concretizações reduzidas ou desvalorização no esporte (o quadro grande no meio); e, finalmente, as consequências mal-adaptadas do *burnout,* tais como retraimento total ou parcial do esporte ou função imune prejudicada (quadro à direita). O modelo mostra ainda que o aprisionamento tem influência significativa e oferece uma explicação excelente para o *burnout* em muitos atletas. Finalmente, o modelo mostra que personalidade, enfrentamento e fatores do ambiente social (tais como características da personalidade perfeccionista, ansiedade no treinamento, baixa autonomia, atmosferas motivacionais voltadas ao ego) parecem influenciar o processo de *burnout* em atletas (quadro inferior).

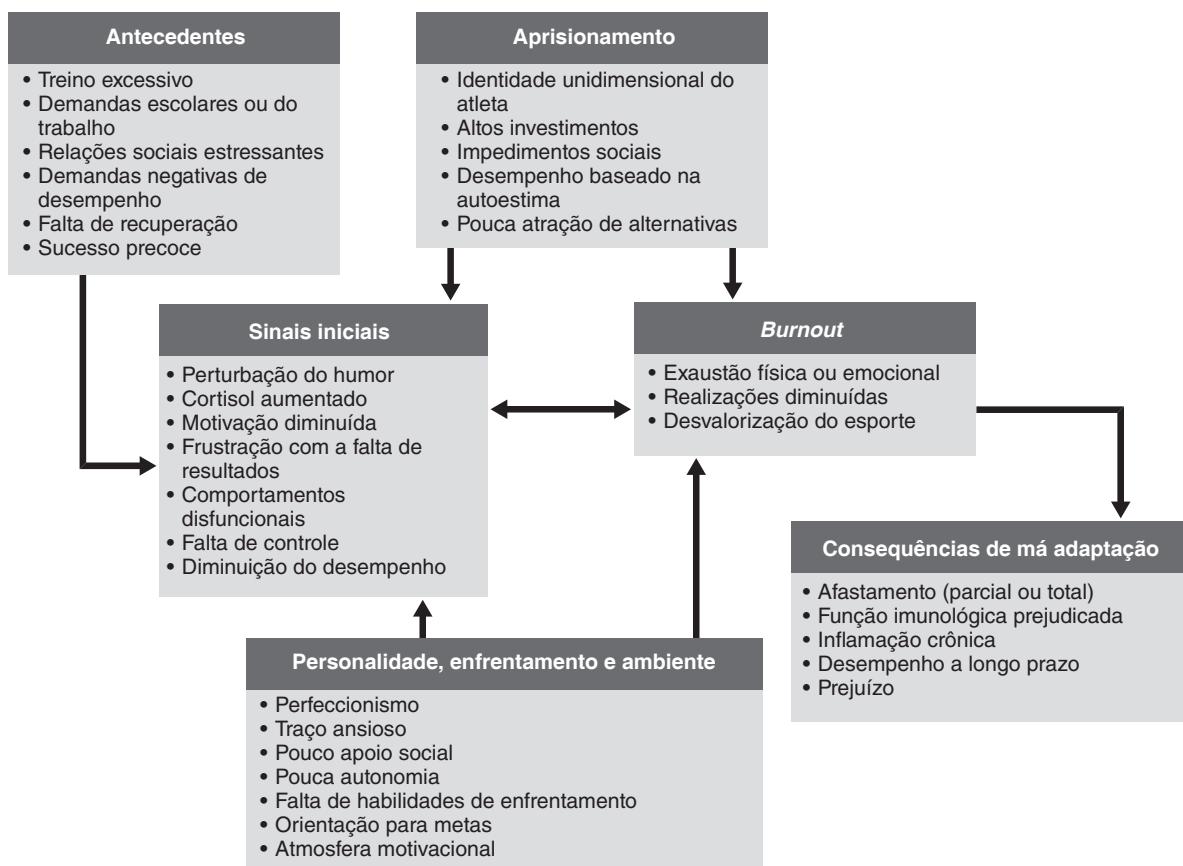



FIGURA 21.3 Um modelo integrado de *burnout* atlético.

Reimpressa de "Athlete burnout: An integrated model and future research directions," H. Gustafsson, G. Kentta e P. Hassmen, *International Review of Sport & Exercise Psychology,* 4(1): 10, 2011, reimpresso com permissão do editor (Taylor e Francis ltd, http://www.tandf.co.uk/journals).

Fatores que levam o atleta a treinamento excessivo e *burnout*

Discutimos agora fatores específicos que influenciam ou que causam excesso de treinamento e *burnout*. Antes de nos voltarmos às evidências científicas, consideramos alguns relatos empíricos.

Relatos não empíricos

Evidências não científicas de motivos que levam alguns atletas a treinarem excessivamente e mesmo a *burnout* em idade relativamente jovem são abundantes. Alguns jogadores começam a vida esportiva aos 5 anos de idade, e outros são pressionados a se profissionalizarem ainda na adolescência. O fenômeno do tênis Jennifer Capriati tornou-se profissional aos 13 anos e, graças a um contrato com uma empresa de vestuário, já era milionária antes mesmo de ter batido em uma bola como profissional. Sua fama e fortuna precoces podem ter sido, em parte, as culpadas por ela ter abandonado o tênis e experimentado drogas. Ela fez um retorno bem-sucedido posteriormente, que atribuiu à redução do estresse e a mais apoio dos pais *versus* a pressão anterior dos pais e dos patrocinadores. Os nomes de Vince Cartier, Curtis Beck e Eric Hulst (corredores juvenis de elite) são provavelmente menos conhecidos, mas eles foram campeões nacionais quando adolescentes, apenas para sofrer um processo de *burnout* e interromper a participação no esporte competitivo alguns anos depois de estabelecerem recordes nacionais ou conquistarem títulos de divisão juvenil. Nesses ambientes altamente competitivos, atletas jovens treinam 25 a 30 horas por semana, com pouco tempo livre para férias. Na verdade, um estudo constatou que jovens atletas especializados em um esporte exibiam níveis mais altos de exaustão emocional do que atletas que experimentavam e jogavam múltiplos esportes (Stracchan, Côté e Deakin, 2009).

> **PONTO-CHAVE** Os atletas estão iniciando o treinamento ainda jovens, o que pode influenciar de forma negativa sua vida doméstica e familiar.

Além de um início tão precoce e das pressões e expectativas impostas aos atletas jovens, o treinamento na maior parte dos esportes atualmente dura o ano inteiro, e os intervalos entre as temporadas são cada vez mais curtos. Em esportes como tênis, ginástica e natação, na verdade, não há baixa temporada. Foram criados campos de treinamento ou academias especializadas de patinação artística, tênis, golfe e ginástica onde os atletas jovens moram, frequentam a escola e treinam. Esse tempo prolongado longe de casa pode causar muita tensão aos jovens, que geralmente não conseguem manter uma vida familiar normal. Não é de admirar, dadas essas excessivas demandas psicológicas e físicas, que alguns atletas entrem em colapso.

> **PONTO-CHAVE** Em muitos esportes, o treinamento dura praticamente o ano inteiro, e a intensidade das cargas de treinamento torna quase impossível competir com sucesso em mais de um esporte.

Evidências científicas sobre o treinamento excessivo

Pesquisas sobre treinamento excessivo e mudanças nos estados de humor do atleta serão apresentadas mais adiante neste capítulo. Entretanto, neste momento, observamos que alguns pesquisadores encontraram uma ligação entre o volume de treinamento físico do atleta e as reações ao treinamento excessivo. Ou seja, à medida que o volume de treinamento físico aumenta, aumentam os sintomas de treinamento excessivo, e quando esse volume diminui, também diminuem os sintomas.

Embora o volume de treinamento físico esteja, com certeza, relacionado a treinamento excessivo, outros pesquisadores associaram o estresse não esportivo ao início de treinamento excessivo. Por exemplo, Meehan e colaboradores (2004) estudaram a síndrome do treinamento excessivo em cinco atletas de resistência competitivos. Os atletas eram diagnosticados com excesso de treinamento quando uma diminuição consistente no desempenho era observada na ausência de qualquer doença clinicamente diagnosticada. Cada caso específico foi pesquisado usando-se exames médicos, questionários de avaliação do estresse cotidiano e de respostas de enfrentamento, bem como entrevistas individuais detalhadas. Os resultados revelaram que, embora todos esses atletas com treinamento excessivo relatassem alta motivação para treinamento e competição e para o treinamento exigente e agendas de competição, experimentavam considerável estresse não esportivo resultante de coisas como demandas profissionais e educacionais, finanças e arranjos de vida. Os autores concluíram que "o estresse não esportivo parece dar uma contribuição importante para a experiência daqueles atletas diagnosticados com a síndrome de treinamento excessivo" (p. 154). Tobar (2012) também descobriu que treino excessivo tinha relação com perturbações de humor em homens e mulheres nadadores, embora esses efeitos dependessem dos níveis de ansiedade dos atletas. Logo, os efeitos psicológicos do excesso de treino variam, dependendo da estrutura psicológica individual.

As pesquisas sobre treinamento excessivo na ciência do esporte demonstram, então, que fontes de estresse físico e psicológico em um ambiente não esportivo contribuem para o treinamento excessivo. A monitoração dessas fontes de estresse e de como influenciam determinados atletas tem importantes implicações para a prevenção do treinamento excessivo em atletas.

Evidências científicas sobre *burnout*

Embora uma ampla variedade de fatores tenha sido postulada como causadora de *burnout*, até recentemente havia poucos dados científicos para fundamentar tais afirmações. Entretanto, inúmeros estudos (Cresswell e Eklund, 2004; Gustafsson, Kentta, Hassmen, Lindquist e Durand-Bush, 2007; Harlick e McKenzie, 2000; Kjormo e Halvari, 2002; Lai e Wiggins, 2003; Raedeke e Smith, 2004) examinaram fatores que levam os atletas a desenvolver *burnout*, e várias revisões das pesquisas foram publicadas (Cresswell e Eklund, 2006; Doodger, Gorley, Lavallee e Harwood, 2007; Gould e Whitley, 2009; Raedeke, Smith, Kentta, Arce e de Francisco, 2014). Raedeke e Smith (2004) encontraram relações importantes entre *burnout*, a quantidade de estresse que os atletas experimentam e seus apoios sociais e enfrentamento. Lai e Wiggins (2003) verificaram que o *burnout* aumenta no decorrer da temporada em jogadores de futebol, enquanto Kjormo e Halvari (2002) verificaram que a falta de tempo livre para passar com entes queridos e o conflito de papéis influenciavam os níveis de *burnout* de atletas olímpicos noruegueses. Harlick e McKenzie (2000) mostraram que a pressão dos pais estava relacionada com *burnout* em jogadores de tênis neozelandeses, enquanto Cresswell e Eklund (2005 a, b) associaram dificuldades atléticas quanto a autonomia, competência, apoio social e dinheiro com o *burnout* em jogadores de rugby neozelandeses. Gustafsson e colaboradores (2007) descobriram que o *burnout* estava relacionado a sucesso esportivo precoce e resultava em altas expectativas de competência nos atletas, além de uma ausência crônica de recuperação mental e física. Outros fatores foram relacionados a *burnout* e incluem paixão obsessiva e harmoniosa (Curran, Appleton, Hill e Hall, 2011), uma falta de esperança (Gustafsson, Sloog, Podlog, Lundquist e Wagnsson, 2013), bem como atmosfera motivacional relacionada a companheiros (Smith, Gustafsson e Hassmen, 2010). Embora essas pesquisas mostrem que uma ampla variedade de fatores está associada com o *burnout* dos atletas, esses resultados precisam ser vistos com alguma cautela. A maioria dos estudos peca pelo fato de que os atletas estudados experimentaram níveis baixos a moderados (*versus* altos) de *burnout*. Não podemos afirmar que os atletas com altos níveis de *burnout* teriam experimentado os mesmos tipos de fatores antecedentes.

Um dos poucos estudos que examinaram as possíveis causas de níveis elevados de *burnout* em atletas foi conduzido por Gould e colaboradores (1996a, b, 1997). Essa série de estudos, feita com jogadores de tênis juvenis de competição, revelou que uma interação de fatores pessoais e situacionais causa o *burnout*, incluindo as seguintes categorias:

- *Preocupações físicas*. Incluem lesão, treinamento excessivo, sensação de cansaço o tempo todo, falta de desenvolvimento físico, desempenho irregular, derrotas e ser vencido por pessoas que você costumava vencer.
- *Preocupações logísticas*. Incluem o desgaste das viagens e as demandas de tempo que jogadores de tênis achavam que podiam dominar suas vidas, deixando-lhes pouco ou nenhum tempo para os amigos e a escola.
- *Preocupações sociais ou interpessoais*. Incluem insatisfação com a vida social, influências negativas dos pais (p. ex., ser "sufocado" pelo pai ou pela mãe) e competição com um irmão pela atenção dos pais. Outras insatisfações foram identificadas no mundo do tênis, tais como uma atmosfera de equipe negativa, ser enganado por adversários e falta de apoio de técnicos.
- *Preocupações psicológicas*. De longe o fator mais observado, respondendo por mais de 50% das razões dadas para o *burnout*, as preocupações psicológicas incluem expectativas inadequadas ou que não se realizaram, como uma ênfase excessiva em classificações, a percepção de que a carreira profissional seja improvável e a sensação de falta de progresso ou talento. A ausência de satisfação foi outro tema, caracterizado por pressão do técnico e dos pais para treinar e vencer, pressão para vencer ou manter bolsas de estudos, a própria pressão para vencer e jogar bem e não ter certeza do apoio dos pais. As preocupações motivacionais incluíam o desejo de praticar outros esportes e atividades que não fossem esportivas, bem como simplesmente ficar "enjoado" do tênis e não ter motivação.

Em resumo, Gould e colaboradores (1996b) sugeriram a existência de duas "linhagens" de *burnout*. A dominante é de natureza sociopsicológica, dividida em sublinhagens de perfeccionismo do atleta e pressão situacional. Especificamente, alguns atletas jovens são tão perfeccionistas que, às vezes, isso os predispõe a *burnout*, ou os coloca em risco de *burnout* (mesmo em situações que não são consideradas tão exigentes pela maioria dos profissionais do tênis). Em outros casos, os atletas são colocados em situações em que uma tremenda pressão

psicológica é gerada por outros, sobretudo pelos pais. O estresse resulta de expectativas de vencer na tentativa de agradar os outros e se sentir valorizado. Há também uma linhagem de *burnout* que aparece com menor frequência, fisicamente induzida. Nesses casos, os atletas não conseguem satisfazer às demandas de treinamento físico impostas a eles, o que resulta em considerável estresse físico e psicológico e, então, em *burnout*.

Diferenças individuais

Embora existam fatores comuns relacionados com *burnout*, ele é uma experiência pessoal única. As pessoas que tentam ajudar os atletas a lidar com sensações de *burnout* devem identificar e avaliar essas variações. A Figura 21.4 traz o que Gould e colaboradores (1997) chamaram de "mapa motivacional", retratando as várias razões que três atletas deram para interromper ou abreviar sua carreira no tênis. A figura mostra que os jogadores não entraram em colapso por apenas uma razão; na verdade, havia múltiplas causas. Por exemplo, os três jogadores compartilhavam razões como excesso de treinamento, falta de diversão, preocupações sociais e pressão externa. Outras razões, como lesão, desempenho irregular e não gostar de viajar foram específicas a determinado atleta.

Sintomas de treinamento excessivo e de *burnout*

Treinamento excessivo e *burnout* são de natureza física e psicológica. Alguns sintomas comuns de treinamento excessivo incluem fadiga física, esgotamento mental, mau humor, depressão, apatia e perturbação do sono. Os sintomas de *burnout* incluem perda de interesse, falta de desejo de jogar, esgotamento físico e mental, falta de preocupação, depressão e ansiedade aumentada. O quadro "Sinais e Sintomas de Treinamento Excessivo e *Burnout"* apresenta uma pesquisa que resume as características de treinamento excessivo e *burnout* (Gould et al., 1996b; Hackney, Perlman e Nowacki, 1990).

Treinamento excessivo e estados de humor

Presume-se que o excesso de treino afete o desempenho esportivo e a saúde mental; alguns pesquisadores se perguntaram como isso acontece. Por exemplo, Morgan e colaboradores (1987) estudaram a relação entre treinamento excessivo e estados de humor psicológicos. Para medir o humor, administraram o Perfil de Estados de Humor (Profile of Mood States [POMS]; McNair et al., 1971) a 400 nadadores de competição em momentos diferentes da temporada de treinamento e competição. O POMS mede seis estados emocionais transitórios, como tensão, depressão, raiva, vigor, fadiga e confusão. Após analisar dados de estudos feitos durante 10 anos, os pesquisadores concluíram que transtornos de humor aumentam à medida que o estímulo de treinamento aumenta, de uma forma reativa à dose. Quanto mais pesado o treinamento (nesse caso, a distância nadada a cada semana), maior o transtorno do humor, que incluía aumento da depressão, raiva, fadiga e diminuição do vigor. Por sua vez, a redução na carga de treinamento está associada com a melhora do humor (Raglin, Eksten e Garl, 1995; Raglin, Stager, Koceja e Harms, 1996).

Sinais e sintomas de treinamento excessivo e *burnout*

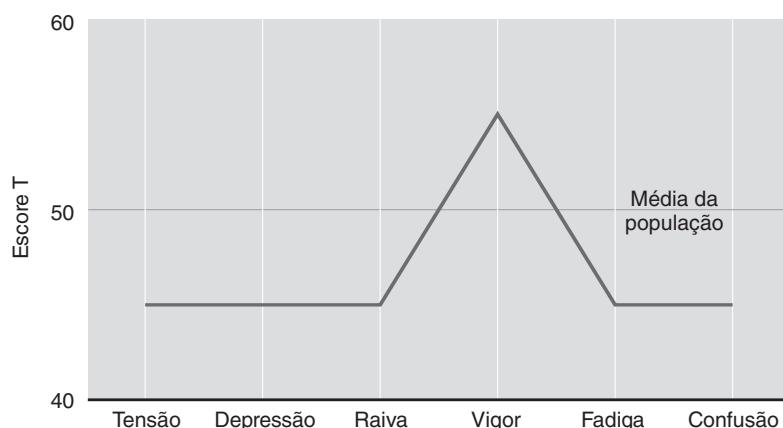
Treinamento excessivo

- Desempenho insatisfatório
- Apatia
- Letargia
- Perturbação do sono
- Perda de peso
- Frequência cardíaca de repouso elevada
- Dor ou sensibilidade muscular
- Mudanças de humor
- Pressão sanguínea de repouso elevada
- Problemas gastrintestinais
- Recuperação retardada após esforço
- Perda de apetite
- Lesões por uso excessivo
- Deficiências do sistema imunológico
- Perda de concentração

Burnout

- Baixa motivação ou energia
- Problemas de concentração
- Perda do desejo de jogar
- Falta de preocupação
- Perturbação do sono
- Esgotamento físico e mental
- Autoestima diminuída
- Afeto negativo
- Mudanças de humor
- Abuso de substâncias
- Mudanças em valores e crenças
- Isolamento emocional
- Ansiedade aumentada
- Altos e baixos

De "Physiological profiles of overtrained and stale athletes," A. Hackney, S. Perlman e J. Nowacki. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(1): 21-33, 1990, adaptado, com permissão, do editor (Taylor e Francis Group, Ltd http://www.tandf,co.uk/journals).

FIGURA 21.4 Diferenças individuais no *burnout* atlético.

PONTO-CHAVE Os atletas passam por perturbação do humor sob cargas de treinamento especialmente pesadas. Quanto mais pesada a carga de trabalho, maior o transtorno do humor.

O perfil psicológico do humor de atletas bem-sucedidos diferiu do de atletas que não tiveram sucesso. Especificamente, atletas de alto nível tinham o que Morgan chamou de um perfil de *iceberg* (ver Capítulo 2). Esse tipo de perfil mostra que, na comparação com a média da população, atletas de maior sucesso tendem a apresentar escores mais altos em vigor e mais baixos em ansiedade, depressão, fadiga e confusão (Figura 21.5). Curiosamente, quando os atletas treinam em excesso e ficam estafados devido ao aumento das demandas de treinamento, exibem um perfil de *iceberg* invertido. Ou seja, os estados negativos de depressão, ansiedade, fadiga, confusão e tensão aumentam, enquanto o vigor diminui. Um aumento gradativo nas perturbações de humor dos nadadores coincidiu diretamente com aumentos no treinamento de natação. Reduções posteriores no regime de treinamento (como na fase de polimento) foram associadas a melhoras no estado de humor.

PONTO-CHAVE Atletas de sucesso exibem altos níveis de vigor e baixos níveis de estados de humor negativos – uma combinação ideal. Atletas com treinamento excessivo mostram um perfil de *iceberg* invertido, com estados negativos intensificados.

Treinamento excessivo e desempenho

Um estudo bem controlado pesquisou os efeitos do aumento das cargas de treinamento sobre o estado de hu-

FIGURA 21.5 O perfil de *iceberg* de estados de humor psicológicos em atletas de sucesso.

mor e desempenho de judocas olímpicos (Murphy, Fleck, Dudley e Callister, 1990). Durante quatro semanas, o volume de treinamento de condicionamento foi aumentado; depois, por duas semanas, o volume de treinamento específico do esporte também foi aumentado. O volume de treinamento de condicionamento aumentado não exacerbou o estado de humor negativo, enquanto o maior volume de treinamento específico do esporte elevou os níveis de raiva e ansiedade. (Não ficaram evidentes sinais físicos de sofrimento clínico, como depressão ou pensamento irracional.) Entretanto, tanto as sessões de condicionamento quanto as de treinamento específico do esporte mostraram diminuição nas medidas de desempenho físico de força e na resistência aeróbica. Esse estudo mostra que atletas com excesso de treino e estafa correm risco de desenvolver transtornos do humor, que podem resultar em níveis de desempenho diminuídos e desistência. Em outro estudo, Kellman e Gunther (2000) examinaram mudanças no estresse e na recuperação em remadores de elite alemães em preparação para os Jogos Olímpicos. Os resultados revelaram que componentes físicos de estresse (como falta de energia, dor e lesão), bem como fatores de recuperação (como estar em forma) tinham correlação com a duração das sessões de treinamento diário. Mais interessante foi o resultado de que processos interpessoais na equipe (como conflitos, etc.) refletiram-se no estresse de treinamento e na recuperação. Esses estudos mostram, então, que os profissionais do esporte e do exercício devem monitorar cuidadosamente o volume de treinamento que os atletas requerem. A velha estratégia do "mais é melhor" pode ter um efeito contrário ao desejado a longo prazo.

Formas de medir o *burnout*

Provavelmente, a melhor forma de estudar o *burnout* seria encontrar pessoas que estivessem abandonando o esporte por esgotamento e compará-las a atletas ainda em atividade que não se sintam esgotados (como foi feito por Gould et al., 1996b). Mas é difícil localizar essas pessoas, e muitos jogadores esgotados continuam no esporte por razões como dinheiro, prestígio ou pressão de um técnico ou pai. Portanto, os pesquisadores desenvolveram um método por escrito para medir o *burnout*. O instrumento mais usado e aceito na psicologia geral é o Inventário de *Burnout* de Maslach (Maslach e Jackson, 1981), que mede a frequência e a intensidade percebidas das sensações de *burnout*. Esse inventário mede três componentes do *burnout*:

- *Exaustão emocional*: inclui sensações de esgotamento emocional e exaustão.
- *Despersonalização*: apresenta-se como uma resposta insensível e impessoal a outras pessoas no ambiente. Há um distanciamento das pessoas e uma sensação de estar apenas de passagem.
- *Baixo senso de realização pessoal*: refere-se a uma sensação diminuída de competência e realização no trabalho com as pessoas. Sentimentos de baixa realização frequentemente resultam em percepção de falta de capacidade de controlar as situações.

PONTO-CHAVE O Inventário de *Burnout* de Maslach é usado com profissionais em diversas ocupações potencialmente estressantes, incluindo enfermeiros, advogados, assistentes sociais, médicos, psicólogos, policiais, supervisores e oficiais de condicional. Ele vem sendo especialmente útil para estudar os professores, cujo ambiente de trabalho costuma incluir longas horas, gasto excessivo de energia mental e emocional e altas expectativas por parte de pais e diretores.

Técnicos e atletas enfrentam estressores semelhantes no esporte competitivo: longas horas de treino, grande gasto de energia física e mental e pressões de desempenho em dias de jogo. Entretanto, foi recentemente que a pesquisa passou a se preocupar com o *burnout* em esportes competitivos. Uma parte dessas pesquisas adaptou o Inventário de *Burnout* de Maslach ao esporte (Weinberg e Richardson, 1990). Em um desdobramento especialmente encorajador, Raedeke e Smith (2001) elaboraram o Questionário de *Burnout* do Atleta, um instrumento de 15 itens que fornece três medidas de subescala de *burnout*: exaustão emocional e física, senso reduzido de realização e desvalorização do esporte. A escala demonstrou boa confiabilidade e validade e permite que os pesquisadores estudem o *burnout* de atletas com um sólido instrumento de avaliação. Trata-se do instrumento mais utilizado atualmente no esporte.

Burnout em profissionais do esporte

Voltemo-nos agora para alguns dos principais resultados sobre o *burnout* em esportes competitivos. Estudos examinaram esse problema não apenas em atletas, mas também em preparadores físicos, árbitros e técnicos.

Burnout em preparadores físicos

Poucas pessoas têm conhecimento das horas extras que os técnicos despendem antes e depois dos jogos e durante os treinos. Preparadores físicos que atuam no nível colegial e universitário muitas vezes são responsáveis por vários times, trabalhando na sala de ginástica ou no

campo a maior parte do dia. São pressionados pelos técnicos a preparar atletas para o dia do jogo, o que aumenta o estresse. Gieck, Brown e Shank (1982) foram os primeiros a estudar como o *burnout* afeta os preparadores físicos e demonstraram que eles realmente experimentam grande estresse profissional. Muitos preparadores físicos relataram que estar à disposição de vários times dificulta dedicar um tempo de qualidade suficiente aos indivíduos. Preparadores com personalidades tipo A (isto é, ansiedade excessiva em relação à urgência de tempo) eram especialmente propensos a desenvolver *burnout*.

PONTO-CHAVE Treinadores com personalidades tipo A (aqueles propensos a ter muita ansiedade quanto à urgência temporal) têm mais probabilidade de sofrer *burnout* do que suas contrapartes tipo B (que, em geral, apresentam níveis mais baixos de estresse e um método mais relaxado).

Alguns preparadores físicos creem que, quando seus diversos papéis acabam se misturando (isto é, *ambiguidade do papel*), eles têm mais probabilidade de se sentirem esgotados (Capel, 1986). Por exemplo, esses profissionais costumam ter o papel de conselheiro e amigo, capaz de entrar em conflito com o papel oficial. Além disso, aqueles que se sentem mais no controle de sua situação (isto é, *lócus de controle interno*) experimentam menos *burnout* do que colegas com pouco senso de controle (isto é, *lócus de controle externo*).

PONTO-CHAVE Conflito de papéis e ambiguidade de papéis estão relacionados com *burnout* de treinadores e árbitros.

Treinadores mais experientes não são os únicos a sofrer de *burnout*. Um estudo com mais de 200 alunos em formação para assistentes de treinador constatou que essa população estudantil corre risco de *burnout* em consequência do tempo necessário para atendimento aos deveres acadêmicos e clínicos (Mazerolle, Monsma, Colin e James, 2012).

Burnout em árbitros

Os árbitros também enfrentam grande estresse e recebem poucas compensações ao estresse além da satisfação de um trabalho bem-feito. Isso leva a altas taxas de rotatividade e escassez de árbitros. É claro que o medo do fracasso é o mais forte prognosticador de *burnout* entre os árbitros (Taylor, Daniel, Leith e Burke, 1990). Num estudo com foco em fontes de estresse, os árbitros relataram que errar na marcação de uma falta é um estressor importante relacionado com *burnout,* e que jogadores, técnicos e espectadores têm mais probabilidade de avaliar um árbitro de forma negativa que positiva (Anshel e Weinberg, 1995b). Postula-se que esse estresse aumentado possa levar a níveis mais altos de *burnout* entre os árbitros. Além disso, assim como os preparadores físicos, os árbitros que experimentam conflitos de papel também têm níveis mais altos de *burnout* percebido.

Burnout em técnicos

Os técnicos são candidatos preferenciais para *burnout*. A ampla variedade de estressores que os técnicos relatam inclui pressão para vencer, interferência ou indiferença administrativa e parental, problemas de disciplina, necessidade de múltiplos papéis a desempenhar, muitos compromissos de viagem e intenso envolvimento pessoal. Uma pesquisa também revelou que os técnicos esgotados eram vistos por seus atletas como alguém que dava menos instruções, treinamento e apoio social (Price e Weiss, 2000). Outro estudo revelou que o *burnout* nos técnicos deriva-se de questões geradas tanto no trabalho quanto em casa, e que técnicos com dificuldades de lidar com altas demandas de desempenho no esporte de elite e carentes de recursos de facilitação da recuperação estavam especialmente propensos ao *burnout* (Lundkvist. Gustafsson, Hjalm e Hassmen, 2012). Logo, o *burnout* afeta a ação dos técnicos em campo em razão de fatores pessoais e situacionais. Vejamos algumas pesquisas sobre os fatores específicos relacionados com *burnout* em técnicos.

Diferenças de sexo

A maior parte dos estudos (Caccese e Mayerberg, 1984; Kelley, 1994; Kelley, Eklund e Ritter-Taylor, 1999; Kelley e Gill, 1993; Vealey et al., 1992) mostra que as mulheres apresentam níveis mais altos de *burnout* percebido do que os homens, embora alguns estudos (veja Dale e Weinberg, 1990) relatem níveis mais altos de *burnout* nos homens. Sugere-se que mulheres técnicas de esportes percebem níveis aumentados de estresse e *burnout* porque as expectativas em relação a elas incluem cumprimento das responsabilidades profissionais e cuidados com os atletas. Administradores esportivos talvez precisem reexaminar as diferentes demandas impostas às técnicas e fazer algumas mudanças para assegurar que os papéis e as responsabilidades das técnicas sejam iguais aos dos técnicos.

Numa análise de técnicos em esportes femininos e masculinos (nada a ver com o sexo do técnico em si),

Fred Kfoury/Icon SMI

Profissões estressantes, longas horas de trabalho e baixa compensação podem levar a *burnout* em árbitros.

Hjalm, Kentta e Gustafsson (2007) constataram que 71% dos técnicos de times femininos de futebol de elite tinham níveis de moderados a altos de exaustão emocional, na comparação com 23% dos técnicos em times masculinos. Os autores sugeriram que essa diferença poderia resultar de auxiliares administrativos em menor número e demandas diferentes de liderança. Outra sugestão foi que técnicos em times femininos corriam maior risco de *burnout*.

Diferenças de idade e experiência

Estudos indicam que técnicos mais jovens e menos experientes tendem a apresentar níveis mais elevados de *burnout* percebido do que técnicos mais velhos (Dale e Weinberg, 1990; Kelley e Gill, 1993; Taylor et al., 1990). Naturalmente, os técnicos que sentem níveis extremamente altos de estresse e *burnout* provavelmente já abandonaram a profissão. Portanto, é possível que os técnicos mais velhos que continuam na profissão tenham boas habilidades de controle para lidar com os estressores ambientais. Portanto, os pesquisadores enfrentam o problema de que os técnicos que verdadeiramente sofrem *burnout* (ou seja, os que estão fora da profissão) não estão disponíveis para estudo.

Estilo de treinamento

Dale e Weinberg (1990) estudaram técnicos colegiais e universitários e verificaram que aqueles com um estilo de liderança de respeito (isto é, afetuosos e gregários) tinham um nível mais alto de *burnout* percebido do que aqueles com estilo de estrutura iniciante de liderança (isto é, voltados a metas e autoritários). É provável que técnicos que desenvolvem vínculos pessoais mais estreitos com seus atletas sofram maior *burnout* porque se importam mais. Isso não quer dizer que os técnicos devam ser mais indiferentes – na verdade, devem estar conscientes de que esse estilo requer muita energia, emoção e tempo, cobrando seu preço em longo prazo.

PONTO-CHAVE Técnicos jovens parecem ter um nível mais elevado de *burnout* percebido do que técnicos mais velhos, em parte porque alguns destes já abandonaram a profissão.

Técnicos aprisionados

Nos testes da teoria do aprisionamento do *burnout,* constatou-se que técnicos que têm níveis mais altos de

aprisionamento relatam níveis bastante superiores de exaustão emocional (Raedeke, Granzyk e Warren, 2000). Técnicos aprisionados também mostraram comprometimento e interesse menores no trabalho (Raedeke, 2004). Assim, aqueles que realmente não querem trabalhar, mas acham que devem manter o envolvimento por alguma razão, correm risco maior de *burnout*.

Apoio social

Técnicos que relatam níveis mais altos de satisfação com apoio social têm níveis mais baixos de estresse e *burnout* percebidos (Goodger et al., 2007; Kelley, 1994; Kelley e Gill, 1993). Alguns técnicos necessitam de lembretes para buscar apoio social satisfatório durante momentos de muito estresse e para se tornarem mais conscientes da importância desse apoio na vida pessoal e profissional.

PONTO-CHAVE Técnicos mais afetuosos e gregários parecem mais vulneráveis à ocorrência de *burnout* percebido do que aqueles orientados ao objetivo e autoritários.

Burnout em instrutores de academias, administradores e professores de educação física

Não há razão para acreditar que os instrutores de academias, administradores e professores de educação física sejam menos suscetíveis a estresse e *burnout* que outros profissionais do esporte e do exercício. Pesquisas em ambientes não esportivos com professores e outros indivíduos nas profissões de apoio mostram níveis significativos de *burnout*. Afinal, esses profissionais frequentemente precisam fazer mais com menos, ajudar os outros e lidar com cronogramas agitados. Embora os psicólogos do esporte não tenham feito estudos extensos com professores de academias, administradores e professores de educação física, pessoas nessas profissões e cargos também devem tomar medidas para prevenir a ocorrência de *burnout*.

Tratamento e prevenção do *burnout*

O objetivo do estudo sobre treinamento excessivo, estafa e *burnout* é aprender a desenvolver programas e estratégias que ajudem os profissionais do esporte a prevenir essas condições ou, pelo menos, a tratá-las efetivamente. Oferecemos as seguintes sugestões:

- *Monitore estados críticos nos atletas*. Foi demonstrado que fatores como nível de estresse, fontes de estresse (dentro e fora do campo), volumes de treinamento e atividades de recuperação estão presentes no caso de treinamento excessivo e *burnout*. Embora mais pesquisas sejam necessárias para determinar exatamente como esses fatores estão envolvidos, está claro que eles podem ser sinais e sintomas importantes de que os atletas estão treinando demais ou ficando esgotados. Instrutores de academias, técnicos, especialistas em medicina esportiva e atletas devem monitorar esses estados para que atletas possam ser identificados e ajudados nos primeiros estágios de treinamento excessivo e *burnout*.
- *Comunique-se*. Quando os profissionais analisam construtivamente seus sentimentos e os comunicam aos outros, a ocorrência de *burnout* é menos provável e, quando ocorre, menos grave. Técnicos, atletas, árbitros, preparadores físicos e professores de educação física devem ser encorajados a expressar sentimentos de frustração, ansiedade e desapontamento e a buscar o apoio social de colegas e amigos. Na verdade, devem ser criadas redes de apoio social que estejam ao alcance quando necessário. A autoconsciência e a preparação antecipada podem prevenir um posterior *burnout*.
- *Estimule um estilo autônomo-apoiador como técnico.* Evidências mostram que o estilo do técnico tem relação com *burnout* do atleta. Em termos específicos, o uso de estilos controladores parece mais propenso a levar a *burnout*, ao passo que o uso de estilos autônomo-apoiadores parece ter menor possibilidade de levar a *burnout* (Isoard-Gautheur, Guillet-Descas e Lemyre, 2013). Prestar atenção ao estilo com que o técnico treina seus atletas pode, assim,

Redução do *burnout* em jovens tenistas

Entrevistando tenistas em estado de *burnout*, Gould e colaboradores (1996b) perguntaram-lhes que conselho dariam a pais, técnicos e outros jogadores para ajudar a evitar *burnout*. Algumas sugestões incluem:

Conselhos a outros jogadores

Jogar por razões pessoais.
Tentar se divertir.
Equilibrar o tênis com outras coisas.
Ter tempo livre e relaxar.

Conselhos aos pais

Identificar o que seria uma quantidade ideal de "incentivo".
Dar apoio, mostrar empatia e reduzir a importância do resultado.
Envolver os jogadores no processo decisório.
Diminuir o envolvimento.

Conselhos aos técnicos

Ter com os jogadores uma comunicação de mão dupla.
Usar as ideias dos jogadores.
Cultivar um envolvimento pessoal com os jogadores.
Compreender os sentimentos dos jogadores.

ajudar-nos a prever quem terá maior probabilidade de ter um *burnout*.

- *Estabeleça metas de curto prazo para competição e treino*. Estabelecer metas de curto prazo com incentivos para alcançá-las não apenas fornece *feedback* de que o atleta está no caminho certo, mas também aumenta a motivação a longo prazo. Atingir metas de curto prazo é um sucesso que pode aumentar o autoconceito. O final da temporada é uma época particularmente importante para incluir metas divertidas. A maior parte do tempo de um atleta é passada no treino e não em competições – assim, incorpore metas divertidas aí. Por exemplo, se uma equipe vem dando duro, a técnica pode dizer que o objetivo do treino é simplesmente diversão. Ela pode deixar um time de futebol jogar basquetebol ou relaxar o jogo na base do "vale tudo" (sem regras). Essas atividades estabelecem uma pausa e reduzem a monotonia. De modo semelhante, os praticantes de exercícios que estão tentando manter um programa regular de atividade física necessitam de metas de curto prazo que os mantenham motivados e lhes forneçam *feedback* sobre seu progresso rumo às metas de longo prazo.
- *Tire folgas para relaxar*. É fundamental para o bem-estar físico e mental tirar alguma folga do trabalho ou de outra atividade estressante. O mundo dos negócios oferece férias, feriados e fins de semana longe do trabalho. Mas no esporte competitivo e na indústria do condicionamento, muitas pessoas trabalham quase o ano inteiro sob pressão contínua. O mito de que mais é melhor ainda é corrente quando se trata de treinos e exercícios. Tirar folga é visto como ficar atrás dos adversários. Contudo, o desgaste semanal de treinos e competições produz fadiga mental e física. Na verdade, reduzir a carga e a intensidade do treinamento como tratamento ou prevenção de *burnout* está associado a aumentos na saúde mental positiva. O segredo é desenvolver equilíbrio em sua vida.
- *Aprenda habilidades de autorregulação*. Desenvolver habilidades psicológicas como relaxamento, mentalização, estabelecimento de metas e diálogo interior positivo podem evitar muito do estresse que resulta em *burnout*. Por exemplo, estabelecer metas realistas pode ajudar os atletas a controlarem o tempo para equilibrar a vida profissional e pessoal. Em geral, as pessoas que treinam excessivamente o fazem à custa da vida familiar e pessoal. Ao estabelecer metas realistas, você tem tempo tanto para seu esporte e exercício quanto para outras responsabilidades, ajudando a evitar a síndrome de *burnout*.
- *Mantenha uma perspectiva positiva*. É comum que os árbitros se deixem abater pelos comentários de jornais e pelas críticas de técnicos, espectadores e jogadores. Mesmo quando apitam muito bem, o técnico derrotado pode ficar abalado e culpá-los. O antídoto para os árbitros é focalizar-se no que fazem bem. Um foco positivo significa trabalhar as coisas que você pode controlar a fim de melhorar e não dar ênfase a críticas injustificadas. Uma forma de fazê-lo é procurar pessoas que deem apoio social (como outros colegas).
- *Administre as emoções pós-competição*. Embora muitos técnicos e atletas saibam controlar a ansiedade e a tensão antes de um jogo, poucos consideram o que acontece após a competição. O apito final não interrompe necessariamente os sentimentos psicológicos intensos despertados pela competição. As emoções frequentemente se intensificam e estouram em discussões, brigas, bebedeiras e outros comportamentos destrutivos pós-jogo. Por outro lado, alguns atletas ficam deprimidos, desanimados e retraídos depois de perderem ou atuarem mal. Henschen (1998) sugeriu algumas formas de os técnicos lidarem com o estresse pós-competição dos atletas:
  - Promova uma atmosfera de apoio imediatamente após a disputa.
  - Concentre-se nas emoções de seus jogadores, não nas suas próprias.
  - Tente ficar com sua equipe após uma disputa (não ao lado do rádio ou da TV).
  - Faça uma avaliação fria e realista do desempenho de cada atleta.
  - Converse com todos os membros da equipe, mesmo com aqueles que não jogaram.

Intervalo

Uma atleta olímpica morava e treinava no sul da Califórnia, onde o clima é normalmente bom o ano inteiro. Segundo ela, naquele ambiente ensolarado e quente, sentia-se constantemente culpada por faltar a um treino ou tirar um dia de folga, mas, com um regime de treinamento que durava o ano inteiro, frequentemente se lesionava e se sentia estressada e um pouco esgotada. Ela se mudou para o centro do país, onde o clima é mais variável – extremamente quente no verão e muito frio no inverno. Quando o tempo estava muito ruim, ela tirava o dia de folga ou reduzia seu tempo de treinamento. Para sua surpresa, os dias de folga não prejudicaram seu desempenho; ao contrário, ele, na verdade, melhorou, pois a atleta conseguiu evitar lesões e começou a recuperar o entusiasmo. Isso a levou a programar relaxamentos ou dias de folga em seu treinamento.

Não é apenas o quanto você treina, é como se recupera!

Pesquisas anteriores sobre treinamento excessivo entre atletas preocuparam-se mais com as cargas de treinamento. Entretanto, estudos mais recentes trataram não apenas da frequência, da duração e da rigidez dos treinamentos, mas também de como o atleta se recupera após rodadas de treinamento. Para evitar treinamento excessivo ou estafa e *burnout*, bem como para otimizar o desempenho, a recuperação do treinamento deve ser sistematicamente planejada e implementada (Kellmann e Gunther, 2000). Outra sugestão é que o método de recuperação utilizado deve equiparar-se à fonte de estresse da sobrecarga (Kentta e Hassmen, 1998). Portanto, se um atleta está, basicamente, com excesso de treinamento como resultado da carga física (metros corridos, peso levantado), usar estratégias físicas como nutrição, hidratação e massagem pode ser recomendado. Entretanto, se a sobrecarga resulta de fatores mais psicológicos e sociais, o uso de métodos como mentalização e dissociação assistindo a um filme favorito poderia ser melhor. Naturalmente, o treinamento excessivo muitas vezes resulta de uma combinação de estressores físicos, psicológicos e sociais; assim, recomenda-se o emprego de diversos métodos. O modelo a seguir pode ajudar a orientar o empenho das pessoas, combinando estratégias de recuperação com o tipo de fonte de sobrecarga.

FONTE DA SOBRECARGA: ESTRESSOR FÍSICO

Estratégia de recuperação – nutrição e hidratação

Comer mais carboidratos
Permanecer hidratado

Estratégia de recuperação – repouso ativo

Treinamento de baixa intensidade
Alongamento

Estratégia de recuperação – repouso

Nenhuma atividade física
Repouso passivo
Sono suficiente

FONTE DA SOBRECARGA: ESTRESSOR PSICOLÓGICO OU SOCIAL

Estratégia de recuperação – relaxamento e apoio emocional

Tanques de flutuação, massagem, sauna
Mentalização
Intervalos
Relaxamento muscular progressivo
Minimização de estressores que não são do treinamento (p.ex., limitar as horas de trabalho)
Relaxamento muscular progressivo

Estratégia de recuperação – métodos de gestão do pensamento

Dissociação (p. ex., assistir a filmes)
Substituição de pensamento negativo

– Depois que as atletas tiverem se vestido, programe uma atividade em grupo para a equipe (p. ex., uma refeição após o jogo, natação, boliche, cinema).
– Mantenha os atletas longe de amigos e pais bem intencionados, mas exigentes.
– Não permita que os membros da equipe se vangloriem do sucesso ou fiquem deprimidos pela derrota.
– Comece a preparação para o próximo adversário já no treino seguinte.

- *Mantenha-se em boas condições físicas*. Seu corpo e sua mente têm uma relação recíproca: um afeta o outro. O estresse crônico geralmente cobra um tributo de seu corpo; portanto, é fundamental que você se cuide por meio de dietas e exercícios. Comer de forma inadequada, ganhar ou perder muito peso apenas contribui para baixa autoestima e autoconceito, alimentando a síndrome de *burnout*. Quando você se sentir particularmente estressado, faça uma tentativa especial de manter-se em boas condições físicas, ajudando seu estado mental a permanecer forte.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Defina treinamento excessivo, estafa e *burnout*.**
   Treinamento excessivo refere-se a um ciclo curto de treinamento (que dura de alguns dias a algumas semanas), durante o qual os atletas se expõem a cargas de treinamento excessivas que estão próximas ou em plena capacidade máxima. Estafa é o resultado final do treinamento excessivo, um estado no qual os atle-

tas têm dificuldade em manter seus regimes de treinamento e resultados de desempenho padrão. *Burnout*, por sua vez, é outra resposta psicofisiológica exaustiva de afastamento do treinamento excessivo e das demandas competitivas.

2. **Discuta os diferentes modelos de *burnout*.**
   Seis modelos de *burnout* específicos de certos esportes foram desenvolvidos para ajudar a explicar esse fenômeno. O modelo cognitivo-afetivo apresenta um processo de *burnout* de quatro estágios, envolvendo demandas situacionais, avaliação cognitiva da situação, respostas fisiológicas e comportamentos de enfrentamento. O modelo de resposta negativa de estresse de treinamento concentra-se mais nas respostas ao treinamento físico, embora fatores psicológicos também sejam considerados importantes. O modelo de desenvolvimento de identidade unidimensional e controle externo é de natureza mais sociológica, considerando o estresse como um sintoma de fatores sociais e da sociedade. A teoria do comprometimento e do aprisionamento defende que atletas e técnicos propensos a *burnout* sentem-se aprisionados ao esporte, quando, na verdade, não querem participar dele, embora achem que devem continuar o envolvimento por razões como manutenção da identidade ou muito investimento no envolvimento. A teoria da autodeterminação diz que as pessoas têm três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) e que as pessoas têm maior propensão a *burnout*, quando essas necessidades não são atendidas. Por fim, o modelo integrado apoia-se nas cinco estruturas anteriores e oferece um entendimento maior do que se conhece sobre antecedentes, sinais e sintomas, consequências e fatores relacionados ao *burnout,* como aprisionamento, personalidade, ambiente e recursos de enfrentamento.
3. **Descreva as causas de treinamento excessivo e *burnout*.**
   As causas de *burnout* e treinamento excessivo enquadram-se em quatro categorias gerais que incluem: preocupações físicas (p. ex., lesão, uma alta frequência e intensidade de treinamento), preocupações logísticas (p. ex., desgaste de viagens, demandas de tempo), preocupações sociais e interpessoais (p. ex., insatisfação com a vida social, influências parentais negativas) e preocupações psicológicas (p. ex., expectativas inadequadas, falta de prazer).
4. **Identifique os sintomas de treinamento excessivo e *burnout*.**
   Alguns sintomas comuns de treinamento excessivo incluem apatia, alterações de humor, dores musculares e perda de apetite. Alguns sintomas comuns de *burnout* incluem falta de preocupação, isolamento emocional e ansiedade aumentada.
5. **Explique as evidências científicas sobre *burnout* no esporte.**
   Embora o interesse em *burnout* originalmente se concentrasse nos atletas, pesquisas recentes examinaram sua ocorrência entre outros profissionais do esporte, como técnicos, árbitros e preparadores físicos. Em geral, esses indivíduos têm muito em comum em termos das causas de *burnout* e de suas reações a ele.
6. **Descreva o tratamento e a prevenção do *burnout*.**
   Várias estratégias foram desenvolvidas para ajudar a prevenir ou reduzir a probabilidade de *burnout* em situações esportivas e de exercício. Elas incluem estabelecer metas de curto prazo para treinos e competições, tirar folgas para relaxar, manter uma perspectiva positiva e aprender habilidades de autorregulação.

TERMOS-CHAVE

treinamento periodizado
treinamento excessivo
estafa
burnout
demandas situacionais
avaliação cognitiva
respostas fisiológicas
respostas comportamentais
teoria do aprisionamento

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Discuta as pesquisas sobre a frequência de treinamento excessivo, estafa e *burnout* em atletas.
2. Defina os termos *treinamento excessivo*, *estafa* e *burnout*, salientando semelhanças e diferenças.
3. Com base na pesquisa de Gould e colaboradores, discuta cinco causas de *burnout* entre atletas, incluindo a importância das diferenças individuais.
4. Use o “perfil de *iceberg*” de Morgan para discutir a relação entre humor psicológico e desempenho.
5. Descreva a teoria do aprisionamento de Raedeke de *burnout* do esporte.
6. Discuta os resultados científicos sobre *burnout* entre técnicos e árbitros.
7. Discuta o impacto de gênero, idade, experiência e apoio social sobre a suscetibilidade e reações a *burnout* que os técnicos experimentam.
8. Descreva três antídotos, ou tratamentos, para *burnout* e treinamento excessivo no esporte.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Esta capítulo apresenta seis modelos de *burnout* no esporte: o de estresse cognitivo-afetivo, o de estresse de treinamento negativo, o de desenvolvimento de identidade unidimensional e controle externo, o da teoria do comprometimento e aprisionamento, o da teoria da autodeterminação e o modelo integrado. Descreva as semelhanças e as diferenças entre esses modelos. Use-os para determinar três coisas que você utilizaria se fosse um técnico para prevenir *burnout* entre seus atletas.
2. Gould e colaboradores conduziram entrevistas exploratórias com jovens tenistas que tinham abandonado as quadras precocemente por se sentirem esgotados. Com base nos resultados desse estudo, discuta cinco exemplos de conselho que você poderia dar aos técnicos, pais e atletas para evitar o *burnout*.

PARTE VII

Facilitando o crescimento e o desenvolvimento psicológicos

Será que a participação em esportes e atividades físicas pode levar a crescimento psicológico e desenvolvimento do caráter?

Infelizmente, esse assunto assumiu as manchetes na mídia nos últimos anos, uma vez que muitos atletas (jovens ou velhos) ficaram conhecidos por comportamentos insatisfatórios em campo e fora dele. Lidar com atitudes assim de modo eficiente como técnico e atleta é essencial ao aperfeiçoamento do desempenho e, acima de tudo, ao incremento do crescimento e do bem-estar pessoais. Espera-se que a aprendizagem de algumas habilidades mentais abordadas ao longo deste livro seja útil a você na melhoria dessa situação, ainda oferecendo aos atletas, instrutores de academias e técnicos os instrumentos para a criação de um ambiente mais positivo, ao mesmo tempo em que são destacados aspectos positivos da participação em esportes e exercícios. Esse empenho tornará mais positiva a experiência para os participantes. Além disso, vários pesquisadores sugerem que, quando o esporte é praticado de forma certa, as lições aprendidas transferem-se também a outras situações de vida.

Conforme aprendemos, um dos focos da psicologia do esporte e do exercício consiste em ajudar as pessoas a melhorar seu desempenho pelo uso de habilidades mentais. Mas isso representa apenas parte do campo de atuação. A psicologia do esporte e do exercício também trabalha com a forma como o desenvolvimento e o bem-estar psicológicos resultam da participação na atividade esportiva e física. Os capítulos desta Parte VII tratam de três temas principais de desenvolvimento e bem-estar psicológicos, importantes para a sociedade e para a psicologia do esporte e do exercício.

O Capítulo 22 examina o desenvolvimento psicológico das crianças pela prática de esportes, analisando questões importantes, como os níveis de estresse que experimentam, o desenvolvimento da autoestima e as práticas de treinamento efetivas para ajudá-las. O Capítulo 23 trata do importante tema da agressividade no esporte. Infelizmente, o número de incidentes de agressividade em que os atletas (e, às vezes, técnicos) perdem o controle de suas emoções, dentro e fora do campo, e exibem diversos comportamentos agressivos e abusivos aumentou nos últimos tempos. Neste capítulo, você lerá sobre as causas subjacentes à agressão entre atletas e espectadores, bem como algumas recomendações capazes de reduzir agressões desnecessárias. No Capítulo 24, após definir caráter e bom comportamento esportivo, discutiremos questões de desenvolvimento moral e comportamento no esporte, em contextos de atividade física e esportiva. Finalmente, descrevemos novos programas em educação física que visam a fortalecer o desenvolvimento moral.

VEJA O dr. Dan Gould apresenta (em inglês) a Parte VII do livro na Atividade Introdutória.

22

Crianças e a psicologia do esporte

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Discutir a importância de estudar a psicologia do atleta jovem
2. Explicar as principais razões que levam as crianças a praticar e a deixar de praticar esportes
3. Discutir a importância das relações entre pares no esporte infantojuvenil
4. Descrever os efeitos de estresse e *burnout* em atletas jovens
5. Identificar e explicar como aplicar práticas efetivas de treinamento de crianças
6. Discutir o papel da participação dos pais no esporte infantojuvenil

Cerca de 45 milhões de crianças praticam esportes nos Estados Unidos. O que as motiva? O esporte competitivo é muito estressante para elas? Por que tantas crianças abandonam o esporte após os 12 anos de idade? Há algo errado com a forma como elas estão sendo treinadas? Essas perguntas estão entre as mais importantes que tentaremos responder neste capítulo.

A maior parte das pessoas vê a psicologia do esporte como algo que se aplica principalmente a atletas de elite. Na verdade, os jovens compõem a maior população de praticantes de esportes, e, desde meados da década de 1970, uma quantidade crescente de psicólogos do esporte altamente comprometidos tem dedicado a carreira ao exame das questões psicológicas importantes da participação de crianças no esporte. Seu trabalho tem implicações significativas na criação de programas esportivos seguros e psicologicamente saudáveis para essa população.

A importância de estudar a psicologia de atletas jovens

Apenas nos Estados Unidos, calcula-se que 45 milhões de crianças, com menos de 18 anos, participam de programas de atividade física escolares e extracurriculares, variando de atividades juvenis desde o basquetebol e o beisebol ao esqui de montanha e rodeios (Ewing e Seefeldt, 2002). A participação no esporte parece representar 66% de todas as atividades fora da escola em relação aos jovens (Duffett e Johnson, 2004). Algumas das contribuições mais importantes da psicologia do esporte, portanto, estão potencialmente voltadas ao esporte infantojuvenil.

Muitas crianças praticam intensamente esportes organizados. Em média, participam de seu esporte específico 11 horas por semana, numa temporada de 18 semanas (Gould e Martens, 1979). O esporte é uma das poucas áreas na vida infantil na qual as crianças podem participar intensamente de uma atividade que tem consequências significativas para elas, para seus amigos e sua família, bem como para a comunidade (Coleman,1974; Larson, 2000). Para a maior parte das crianças, a prática de esportes chega ao auge por volta dos 12 anos (State of Michigan, 1976). Sabemos, por pesquisas em psicologia do desenvolvimento, que essa idade e a época anterior a ela são períodos críticos para as crianças, com importantes consequências na autoestima e no desenvolvimento social. Portanto, a experiência esportiva das crianças pode ter efeitos valiosos para toda a vida sobre a personalidade e o desenvolvimento psicológico.

Uma razão da popularidade dos esportes entre os mais jovens é o fato de as pessoas perceberem que essa população recebe valores psicológicos e sociais em decorrência de sua participação. Pais que apreciam esportes listam, por exemplo, o desenvolvimento de valores pessoais e sociais como altamente importantes, quando questionados sobre as expectativas do que os filhos podem receber por praticarem algum esporte (U.S. Anti-Doping Agency, 2011). Contrariando a crença popular (e como mostram os Capítulos 23 e 24), a participação em esportes organizados não é sempre e automaticamente benéfica para a criança (Gould e Bean, 2011; Martens, 1978). Desenvolvimento de caráter, liderança, bom comportamento esportivo e orientações para realizações não ocorrem de forma mágica pela mera participação. Esses benefícios costumam acompanhar uma supervisão

adulta competente de líderes que entendem as crianças e sabem como estruturar programas que oportunizem experiências de aprendizagem positivas. Num levantamento nacional realizado pela U.S. Anti-Doping Agency (2011), técnicos foram classificados como a influência positiva mais importante sobre atletas juvenis. Ao mesmo tempo, adultos participantes salientaram suas preocupações acerca da ênfase demasiada, no esporte juvenil atual. Um primeiro passo importante para ser um líder qualificado para esportes infantojuvenis é entender a psicologia da participação dos jovens no esporte e em atividades físicas.

PONTO-CHAVE Algumas das implicações mais importantes da psicologia do esporte estão no esporte infantojuvenil. Para a maior parte das crianças, a prática de esportes atinge seu auge por volta dos 12 anos de idade.

Razões para participação e não participação das crianças

Um bom começo é examinar os motivos que levam as crianças a praticar e a deixar de praticar esportes.

Por que as crianças praticam esportes

Cerca de oito mil jovens (49% de meninos, 51% de meninas) envolvidos em esportes patrocinados nos Estados Unidos, tanto na escola como após a escola, foram solicitados a classificar, em grau de importância, algumas possíveis razões para sua participação (Ewing e Seefeldt, 1996). Meninos e meninas em programas esportivos escolares e não escolares tiveram respostas semelhantes (ver "Motivos para a Participação das Crianças em Esportes"), e seus comentários ficaram de acordo com resultados de pesquisas anteriores sobre a motivação para a participação (Gould e Horn, 1984). A maioria das crianças pratica esportes para se divertir. Outras razões incluem praticar algo que fazem bem, melhorar suas habilidades, fazer exercício e ficar em forma, estar com seus amigos e estabelecer novas amizades, bem como competir.

Diferenças de sexo (Sirard, Pfeiffer e Pate, 2006) e cultura (Yan e McCullagh, 2004) foram encontradas nos motivos dados pelas crianças para sua participação. Por exemplo, num estudo envolvendo 1.602 estudantes das séries intermediárias do fundamental, Sirard e colaboradores (2006) descobriram que os meninos eram mais motivados pelos aspectos competitivos dos esportes; as meninas, mais atraídas pelas oportunidades sociais. Há, entretanto, mais diferenças dentro desses grupos do que entre eles, o que torna mais importante para os profissionais tentar ao máximo compreender as motivações exclusivas de cada jovem com quem trabalham.

Por que as crianças param de praticar esportes

A participação das crianças nos esportes atinge o auge entre as idades de 10 e 13 anos e declina consistentemente a partir daí até os 18 anos, quando uma porcentagem relativamente pequena de jovens continua a praticar esportes organizados (Ewing e Seefeldt, 1989; State of Michigan, 1976). Além disso, as taxas de desistência dos programas esportivos organizados são, em média, de 35% em qualquer idade (Gould e Petlichkoff, 1988). Portanto, de cada 10 crianças que iniciam uma temporada de esportes, 3 a 4 terão desistido no início da temporada seguinte.

Um estudo aprofundado de 50 desistências na natação, variando em idades de 10 a 18 anos, indicou que "ter outras coisas para fazer" e "mudanças de interesse" foram as principais razões citadas pela grande maioria das crianças para interromper a prática (Gould, Feltz, Horn e Weiss, 1982). Outras razões que a amostra classificou como importantes (mas menos importantes que ter outros interesses e mudanças de interesses) foram "não ser tão bom como queria que fosse", "não ser suficientemente divertido", "querer praticar outro esporte", "não gostar da pressão", "tédio", "não gostar do técnico", "treino muito exigente" e "não ser suficientemente excitante". Embora a maioria dos nadadores que desistiu da natação o tenha feito devido a interesse em outras atividades, até 28% deles citaram fatores negativos, como pressão excessiva, não gostar do técnico, fracasso, falta de diversão e ênfase excessiva em vencer como influências importantes na decisão de retirar-se do esporte.

Numa pesquisa recente envolvendo mais de 500 desistências do esporte por jovens no futebol, no hóquei no gelo e no basquete, "outras coisas para fazer" e "uma redução do entusiasmo" foram os dois itens classificados como as razões mais importantes para o afastamento (Rottensteiner, Laakso, Pihlaja e Knottinen, 2013). Junto das cinco razões mais importantes para o abandono do esporte estavam "não conseguir ficar com os amigos", "espírito esportivo insuficiente" e "querer praticar outro esporte". Os resultados ainda mostraram que técnicos e companheiros de time eram os dois grupos mais influentes sobre a decisão dos atletas de abandonar o esporte. Mais interessante foi a descoberta de que uma falta de trabalho em equipe, tópicos de ligação com o time e preocupações acerca da falta de capacidade foram razões mais importantes para o abandono do esporte nas mulheres que nos homens. Os técnicos e outras lideranças no esporte infantojuvenil devem se manter

especialmente sensíveis a esses aspectos ao trabalharem com jovens atletas do sexo feminino.

PONTO-CHAVE De cada dez crianças que iniciam uma temporada esportiva, entre 3 e 4 a interrompem antes do começo da temporada seguinte.

Motivos mais profundos: percepção de competência, orientações para metas e motivação intrínseca

As razões que os jovens citam para praticar e desistir de praticar um esporte são respostas superficiais, não os motivos subjacentes, mais profundos, que alguns psicólogos do esporte têm buscado (ver Figura 22.1). Por exemplo, as crianças que param de praticar esportes costumam ter uma percepção de baixa competência, tendem a focalizar metas de resultado, mostram menos formas autodeterminadas de motivação e apresentam alto nível de estresse.

Maureen Weiss, uma pesquisadora importante nessa área, concluiu que os jovens praticantes de esportes diferem dos não praticantes e daqueles que desistem em seu nível de **percepção de competência** (Weiss e Ferrer-Caja, 2002). Ou seja, crianças com percepções de baixa capacidade de aprender e realizar habilidades esportivas não praticam esporte (ou desistem), enquanto aquelas que persistem têm níveis mais elevados de competência percebida. Além disso, jovens concentrados em metas de resultado (especialmente se têm baixas percepções de habilidades) são motivados mais extrínseca que intrinsecamente e têm níveis mais altos de estresse, com maior probabilidade de abandono do esporte. A partir dessa informação, você pode deduzir que uma tarefa fundamental de líderes e técnicos do esporte infantojuvenil é descobrir formas de aumentar a autopercepção de capacidade das crianças. Uma delas é ensiná-las a avaliar seu desempenho por seus próprios padrões de progresso e não por resultados em competições (vitórias ou derrotas). As lideranças devem ainda criar atmosferas motivacionais voltadas à tarefa, fomentar comportamentos autodeterminados por meio de uso de estratégias autônomas e competentes do técnico e reduzir o estresse imposto sobre os jovens atletas.

PONTO-CHAVE Crianças com baixas percepções de sua competência esportiva não participam de esportes, ou desistem deles, ao passo que crianças com percepções elevadas de sua competência participam e persistem.

Motivos para a participação das crianças em esportes

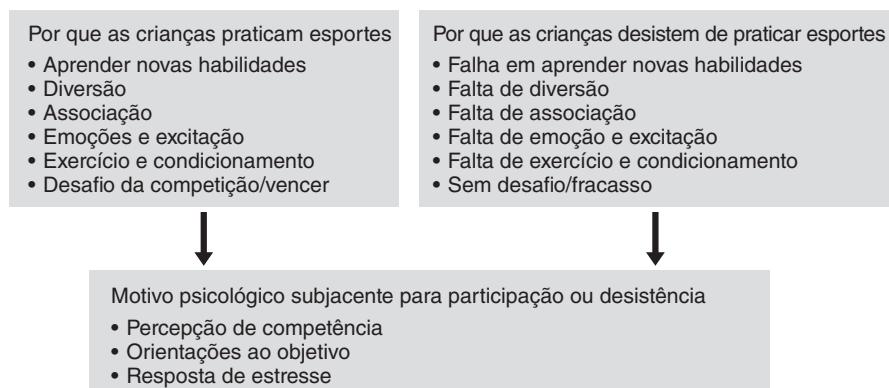
Razões para praticar esportes fora da escola

Meninos

1. Divertir-me
2. Fazer algo em que eu seja bom
3. Melhorar minhas habilidades
4. Excitação da competição
5. Ficar em forma
6. Desafio da competição
7. Praticar exercícios
8. Aprender novas habilidades
9. Fazer parte de um time
10. Chegar a um nível mais alto de competição

Meninas

1. Divertir-me
2. Permanecer em forma
3. Praticar exercícios
4. Melhorar minhas habilidades
5. Fazer algo em que eu seja boa
6. Aprender novas habilidades
7. Excitação da competição
8. Fazer parte de um time
9. Estabelecer novas amizades
10. Desafio da competição

Razões para praticar esportes na escola

Meninos

1. Divertir-me
2. Melhorar minhas habilidades
3. Excitação da competição
4. Fazer algo em que eu seja bom
5. Ficar em forma
6. Desafio da competição
7. Fazer parte de um time
8. Vencer
9. Chegar a um nível mais alto de competição
10. Praticar exercícios

Meninas

1. Divertir-me
2. Permanecer em forma
3. Praticar exercícios
4. Melhorar minhas habilidades
5. Fazer algo em que eu seja boa
6. Fazer parte de um time
7. Excitação da competição
8. Aprender novas habilidades
9. Espírito de equipe
10. Desafio da competição

Adaptado, com permissão, de M. Ewing e V. Seefeldt, 1989, *Participation and attrition patterns in American agency-sponsored and inter-scholastic sports: An executive summary.* Final Report Sporting Goods Manufacture's Association (North Palm Beach, FL: Sporting Goods Manufacturer's Association).

Por que as crianças praticam esportes
- Aprender novas habilidades
- Diversão
- Associação
- Emoções e excitação
- Exercício e condicionamento
- Desafio da competição/vencer

Por que as crianças desistem de praticar esportes
- Falha em aprender novas habilidades
- Falta de diversão
- Falta de associação
- Falta de emoção e excitação
- Falta de exercício e condicionamento
- Sem desafio/fracasso

Motivo psicológico subjacente para participação ou desistência
- Percepção de competência
- Orientações ao objetivo
- Resposta de estresse

FIGURA 22.1 Um modelo motivacional de participação e desistência em esportes infantojuvenis.
Adaptada de Gould e Petlichkoff, 1988.

Desistência de esportes específicos e do esporte em geral

Lideranças do esporte infantojuvenil geralmente desejam saber se as crianças estão se afastando de seus programas e ingressando em outros esportes (**desistências de esportes específicos**) ou desistindo completamente de participar de esportes (**desistências do esporte em geral**). Por exemplo, no estudo de nadadores já citado, 68% dos jovens que abandonaram a natação competitiva continuavam ativos em outros esportes (Gould et al., 1982). Da mesma forma, em um estudo com ex-ginastas competitivos, 95% estavam praticando outro esporte ou ainda estavam na ginástica, mas em um nível menos intenso (Klint e Weiss, 1986). Portanto, precisamos diferenciar entre as desistências de um esporte específico com posterior transferência daquelas crianças que interrompem a prática em todos as modalidades esportivas (Gould e Petlichkoff, 1988).

PONTO-CHAVE É útil procurar saber se as crianças estão se retirando de um esporte ou programa específico ou se estão abandonando totalmente a prática de esportes.

Participação das crianças no esporte: implicações para a prática

A pesquisa sobre os motivos pelos quais as crianças praticam ou desistem de praticar esportes leva a inúmeras conclusões gerais:

- A maior parte dos motivos que as crianças têm para praticar esportes (isto é, divertir-se, aprender novas habilidades, fazer algo no qual são boas, estar com amigos, estabelecer novas amizades, manter o condicionamento, fazer exercícios e ter sucesso) é de natureza intrínseca. Vencer, evidentemente, não é a única razão nem a mais comum para a participação.
- A maioria dos atletas jovens tem várias razões para praticar esportes, não um único motivo. Embora a maioria das crianças desista por interesse em outras atividades, uma minoria significativa desiste por razões negativas, como falta de diversão, muita pressão ou antipatia pelo técnico.
- Subjacente às razões descritivas para desistência do esporte (tal como a falta de diversão) está a necessidade de a criança se sentir importante e competente. Quando atletas jovens se sentem importantes e competentes em sua atividade, tendem a participar. Se não se sentem confiantes no desempenho das habilidades, tendem a desistir. Uma pesquisa recente também mostra que os jovens têm mais probabilidade de envolvimento no esporte quando suas necessidades de relacionamento são atendidas no ambiente esportivo infantojuvenil.

Pense no modelo interacional de motivação – como uma pessoa interage com uma situação (ver Capítulo 3). Quando você entende as razões das crianças para praticar esportes, passa a ser capaz de aumentar sua motivação, estruturando os ambientes que melhor satisfaçam às suas necessidades. Estude o quadro “Estratégias para Estruturar Situações Esportivas a fim de Satisfazer às Necessidades de Atletas Jovens”, que traz sugestões.

PONTO-CHAVE Ensine aos atletas jovens que o sucesso significa superação das próprias metas, não meramente vitórias em competições.

Ao enfatizar o estabelecimento de metas individuais, em que as crianças comparam seu desempenho esportivo com padrões próprios (padrões autorreferenciados), você as ajudará a evitar um foco de atenção somente nos resultados de competições (Martens, 2004), e elas provavelmente se sentirão competentes. Pelo menos 50% dos atletas jovens acabarão derrotados; portanto, quan-

Estratégias para estruturar situações esportivas a fim de satisfazer às necessidades de atletas jovens

Os técnicos que entendem os motivos para a participação das crianças em esportes podem usar inúmeras estratégias para estruturar o ambiente, visando ao desenvolvimento de habilidades, diversão, associação, entusiasmo, condicionamento e sucesso.

Estratégias para satisfazer a necessidade de desenvolvimento de habilidades

- Implemente treinos instrutivos eficazes (p. ex., demonstrações efetivas, *feedback* contingente).
- Promova uma abordagem positiva à instrução, enfatizando o que a criança faz corretamente.
- Conheça os aspectos técnicos e estratégicos do esporte.

Estratégias para satisfazer a necessidade de diversão

- Forme expectativas realistas para evitar resultados de treinamento negativos e frustração dos atletas.
- Mantenha os treinos ativos – evite filas e espera.
- Graceje e brinque livremente com as crianças.

Estratégias para satisfazer a necessidade de associação

- Dê tempo para as crianças fazerem amizades.
- Programe eventos sociais (p. ex., festa da pizza) fora do treino.
- Incorpore períodos para brincadeiras livres antes dos treinos e enquanto eles ocorrem.

Estratégias para satisfazer a necessidade de entusiasmo

- Não enfatize excessivamente o tempo passado nos treinos; introduza variedades.
- Incorpore atividades de mudança de ritmo (p. ex., polo aquático para nadadores) aos treinos.
- Concentre-se em treinos curtos e animados.

Estratégias para atendimento a necessidade de condicionamento

- Ensine os jovens atletas a monitorarem o próprio condicionamento.
- Organize treinos planejados e com práticas específicas para incrementar o condicionamento.

Estratégias para satisfazer a necessidade de sucesso

- Permita a competição entre as crianças.
- Ajude as crianças a definirem a vitória não apenas como triunfo sobre os outros, mas como a realização de metas e padrões próprios.

do a autoavaliação depende de vitória e derrota, 50% dos atletas jovens podem desenvolver um autoconceito baixo, diminuindo a probabilidade de que continuem a praticar esportes. As pessoas que trabalham com esportes infantojuvenis podem manter e analisar estatísticas de participação e fazer "entrevistas de saída" com as crianças que desistem. Assim, podem acompanhar quantas começam, continuam e concluem a temporada e – quando desistem – se elas preferem participar de outro esporte ou interromper completamente a prática esportiva. Eles podem perguntar se elas desistiram devido a conflitos de interesses (algo sobre o qual os líderes adultos podem não ter controle) ou devido a falha do técnico, pressão competitiva ou falta de diversão (algo que os líderes adultos podem controlar melhor).

Numa escola de ensino médio, por exemplo, um técnico de futebol americano estava preocupado com o baixo número de jogadores que se apresentava para formar a equipe. Examinou registros anteriores de participação em todos os níveis de jogo e viu que muitos dos jovens tinham participado de programas do início ao final do ensino fundamental, mas poucos tinham participado no início do ensino médio. O técnico então conversou com alguns dos jogadores que tinham desistido nas séries intermediárias do ensino fundamental e descobriu alguns fatores muito negativos tinham acontecido nos treinamentos da sétima e oitava séries. Ele conversou com esses técnicos sobre as vantagens de uma abordagem positiva ao treinamento (explicada mais adiante neste capítulo) e verificou que, nos anos posteriores, mais jogadores passaram a se apresentar para fazer parte do time do ensino médio.

Petlichkoff (1996) sugeriu que, quando as crianças interrompem a prática de esportes, o técnico deveria fazer as seguintes perguntas:

- A criança desenvolveu um interesse em outro esporte ou atividade?
- A desistência parece ser permanente ou temporária?
- A criança teve papel ou escolha na decisão de parar, foi cortada de um time ou se lesionou?
- Que efeito a desistência tem sobre o bem-estar da criança?

Com base nas respostas a essas perguntas, o técnico pode determinar se a desistência da criança é adequada (ela prefere jogar futebol em vez de basquetebol) ou inadequada (ela desiste de todos os esportes e atividades físicas devido à percepção de baixa competência). Deveríamos ficar particularmente preocupados quando as crianças param em definitivo, especialmente hoje em dia, quando tantas crianças que poderiam se beneficiar do esporte estão inativas, quando elas não têm escolha

na decisão, ou quando a desistência tem efeitos negativos sobre seu bem-estar.

PONTO-CHAVE Analise com rigor por que atletas jovens desistem de praticar esportes.

Papel dos amigos no esporte infantojuvenil

A **motivação afiliativa** é um motivo importante que as crianças têm para praticar esportes. Logo, elas apreciam o esporte devido às oportunidades que proporciona de estarem com amigos e estabelecerem novas amizades. Embora a afiliação seja certamente importante por si só, pesquisadores da psicologia do esporte descobriram que os amigos e o grupo têm outros efeitos importantes sobre os atletas jovens.

Relacionamento com pares e desenvolvimento psicológico das crianças

Os psicólogos do desenvolvimento há muito sabem que os amigos e o grupo são importantes no desenvolvimento psicológico das crianças. As relações entre pares estão relacionadas com senso de aceitação, autoestima e motivação da criança. Portanto, é natural que os pesquisadores em psicologia do esporte tenham voltado sua atenção para essa área importante. A destacada psicóloga do esporte aplicado ao desenvolvimento Maureen Weiss e colaboradores estudaram a amizade e as relações entre pares no esporte. Entrevistaram, por exemplo, 38 praticantes de esportes de 8 a 16 anos de idade para saber como as crianças encaram o elemento amizade no esporte (Weiss, Smith e Theeboom, 1996). Identificaram dimensões positivas e negativas nessa faceta da participação no esporte. Eis algumas dimensões positivas de que as pesquisadoras ouviram falar:

- Companhia (passar um tempo juntos)
- Associação lúdica agradável (gostar de estar com um amigo)
- Aumento da autoestima (os amigos dizem coisas ou tomam atitudes que elevam sua autoestima)
- Ajuda e orientação (os amigos ajudam na aprendizagem de habilidades do esporte e assistência geral em outras esferas, como na escola)
- Comportamento pró-social (dizer e fazer coisas de acordo com as convenções sociais, como não dizer coisas negativas, repartir)
- Intimidade (sentimentos mútuos de proximidade, vínculos pessoais)
- Lealdade (senso de compromisso uns com os outros)
- Coisas em comum (interesses compartilhados)

Maximização do envolvimento no esporte em crianças e jovens em piores condições de vida

Atualmente milhões de crianças vivem na pobreza, e pesquisas indicam que elas têm pouco envolvimento em esportes e atividades físicas. Também apresentam altas taxas de obesidade em relação a crianças com a mesma idade, mas de condição econômica intermediária e superior. Via identificação dessa situação, psicólogos do esporte e do exercício começaram a examinar os benefícios do envolvimento em esportes e atividades físicas e os fatores que influenciam a participação das crianças mais pobres no esporte e nas atividades físicas. Riley e Anderson-Butcher (2012) entrevistaram pais de baixa renda cujos filhos participaram de um programa de desenvolvimento juvenil pelo esporte durante o verão na Ohio State University. Os pais informaram que os filhos receberam muitos benefícios pela participação, inclusive desenvolvimento biopsicossocial facilitado (p.ex., aumento das interações com os iguais, melhora das habilidades pessoais e sociais); aumento de oportunidades (p.ex., exposição a oportunidades no ensino superior, interação e exposição a colegas diferentes, uso construtivo de tempo individual) e aumento da cognição, do afeto e dos comportamentos (p.ex., pensamentos melhorados sobre si mesmo, aumento de comportamentos positivos). Similarmente, Holt e colaboradores (2011) entrevistaram pais e jovens de baixa renda no Canadá e descobriram que uma variedade de atributos pessoais (p.ex., controle emocional, confiança, disciplina e desempenho acadêmico) e sociais (p.ex., relações com técnicos, novas amizades, trabalho em equipe e habilidades sociais) foram identificados como benefícios da participação. Logo, jovens de baixa renda podem ganhar muitos benefícios em razão da participação no esporte e nas atividades físicas.

Examinando fatores que influenciam a participação, Dollman e Lewis (2010) descobriram que crianças de condição socioeconômica mais alta participavam do esporte com mais frequência do que os companheiros não tão bem aquinhoados, e que essas taxas discrepantes de participação – em especial entre meninas – poderia ser explicada pelo fato de que meninas de condição socioeconômica alta recebiam maior apoio concreto (p.ex., mais acesso a equipamentos), em transporte e condição emocional (p.x., permissão para jogar, encorajamento e tempo de jogo com os pais). Noutra pesquisa, pais de baixa renda informaram desafios associados à participação no esporte (Holt, Kingsley, Tink e Scherer, 2011). Eles constataram que o tempo dos pais e o agendamento de exigências limitavam a participação dos filhos (pais frequentemente com muitos tipos de trabalho), da mesma forma que as barreiras financeiras resultantes dos custos exigiam que as crianças participassem inicialmente de esportes ou mantivessem a participação à medida do progresso dos filhos. Noutras pesquisas, a segurança foi mencionada como uma barreira à participação (Humbert et al., 2006). Esses resultados sugerem que as partes interessadas em intensificar a participação no esporte por crianças e jovens de baixa renda precisam se empenhar muito para vencer tais barreiras e facilitar o envolvimento nos esportes e nas atividades físicas.

- Qualidades pessoais atraentes (os amigos têm características positivas, como personalidade ou aspectos físicos)
- Apoio emocional (expressões e sentimentos de preocupação uns com os outros)
- Ausência de conflitos (alguns amigos não discutem, brigam ou discordam)
- Resolução de conflito (outros amigos são capazes de resolver conflitos)

Um número menor de dimensões negativas da amizade foi identificado pelos atletas jovens, mas, entre elas, surgiram comentários sobre:

- Conflito (insultos verbais, discussões e discordâncias)
- Qualidades pessoais que não são atraentes (os amigos têm características comportamentais ou de personalidade indesejáveis, como serem egoístas)
- Traição (deslealdade ou insensibilidade da parte de um amigo)
- Inacessibilidade (falta de oportunidade de interagir uns com os outros)

As meninas apresentaram maior propensão que os meninos a identificar o apoio emocional como um aspecto positivo da amizade no esporte. Entre esses praticantes, as crianças mais velhas consideravam a intimidade mais importante, enquanto aquelas com menos de 13 anos mencionaram comportamento pró-social e lealdade com mais frequência. Os entrevistados com mais de 10 anos também citaram qualidades pessoais atraentes com mais frequência.

Usando essa pesquisa inicial, Weiss e Smith (1999) desenvolveram a Escala de Qualidade da Amizade no Esporte (Sport Friendship Quality Scale) para medir seis aspectos das amizades no esporte. Incluem aumento da autoestima e do apoio, lealdade e intimidade, coisas em comum, companhia e jogo agradável, solução de conflitos e conflito. Com o desenvolvimento dessa medida de amizade, os pesquisadores podem começar a estudar amplamente as relações entre pares no esporte.

A realização de outras pesquisas sobre relacionamento entre pares é especialmente importante. Smith (1997, 1999) constatou que crianças que percebiam relacionamentos mais positivos com seus pares na atividade física também relatavam sentimentos mais positivos em relação à atividade física, motivação mais alta para atividade física e autovalorização física maior. Descobriu-se ainda que relacionamentos positivos com os pares tinham relação com menor estresse, maior motivação autodeterminada e participação continuada em jogadores juvenis de futebol (Ullrich-French e Smith, 2006, 2009). Assim, as relações entre pares têm muito a ver com a motivação da criança para a atividade física, o que sugere que promover relações positivas entre pares pode aumentar a participação em atividades físicas.

Embora a pesquisa na área seja relativamente nova, Weiss e Stuntz (2004) identificaram implicações para os profissionais. Mais notadamente, esses profissionais deveriam intensificar o relacionamento entre os colegas, criando um clima motivacional que aumentasse as metas de tarefa e incentivasse cooperação *versus* competição (ver Capítulo 3). Eles também podem realizar treinos que necessitem da interação em pequenos grupos de jogadores, o que aumenta a participação do atleta ou aluno. Por último, reduzir exibições de posição social (como a escolha pública dos times) é algo que intensifica o relacionamento entre pares.

Amizade no esporte: implicações para a prática

A pesquisa sobre relacionamento e amizade entre pares tem inúmeras implicações para a prática esportiva (Weiss et al., 1996). Primeiro, deve haver tempo para as crianças passarem com os amigos e fazerem novas amizades. O antigo provérbio de que muito trabalho e nenhum divertimento torna as crianças obtusas parece ser verdadeiro. Fraser-Thomas, Cote e Deakin (2008) descobriram que o apoio de amigos e as relações entre pares estavam associados a envolvimento prolongado em nadadores juvenis que competiam. Segundo, numa tentativa de aumentar a autoestima de crianças que praticam atividades físicas, técnicos e pais deveriam encorajar o reforço positivo entre pares. Declarações positivas para companheiros de equipe devem ser reforçadas, enquanto observações pejorativas, deboches e comentários negativos não devem ser tolerados. As crianças devem aprender a respeitar os outros, a evitar as agressões verbais e a resolver os conflitos com seus pares. No Capítulo 23, discutimos algumas técnicas para isso. Em terceiro lugar, a importância do trabalho em equipe e a busca de metas de grupo devem ser enfatizadas. Técnicas para incentivar a coesão de grupo (ver Capítulo 8) e o estabelecimento de metas (ver Capítulo 15) devem ser frequentemente empregadas em ambientes esportivos infantojuvenis.

Estresse e *burnout* no esporte competitivo infantojuvenil

Estresse e *burnout* estão entre as preocupações mais controversas no esporte competitivo infantojuvenil. Os críticos argumentam que o esporte competitivo impõe um nível excessivo de estresse às crianças, que costumam apresentar *burnout* como resultado. Os proponentes contestam que atletas jovens não experimentam

excesso de competição e que esta ensina às crianças estratégias de enfrentamento que se transferem para outros aspectos de suas vidas.

Níveis de estresse em atletas jovens

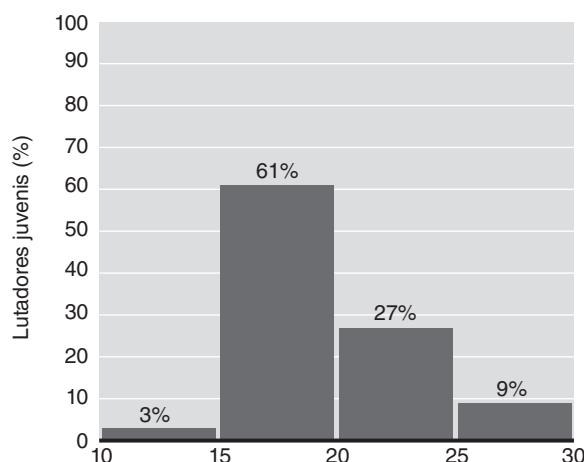
Os níveis de estresse em atletas jovens foi avaliado com o uso de medidas de estado ansioso administradas em situações de jogo competitivo (quando se prevê que o estresse seja máximo). A maior parte dos atletas jovens não experimenta níveis excessivos de ansiedade em competições. Por exemplo, o Inventário de Estado de Ansiedade Competitiva para Crianças (Competitive State Anxiety Inventory for Children) foi administrado a lutadores de 13 e 14 anos de idade, pouco antes de uma competição (a Figura 22.2 mostra a distribuição de escores de ansiedade dos 112 lutadores). O nível de estado de ansiedade antes das lutas foi, em média, de 18,9, com um máximo de 30. Apenas 9% dos lutadores tiveram escores nos 25% superiores da escala, o que poderia ser considerado extremamente alto. Portanto, 91% dos lutadores não experimentaram estresse excessivo (Gould, Eklund, Petlichkoff, Peterson e Bump, 1991).

Simon e Martens (1979) mediram os níveis de estado de ansiedade de meninos entre 9 e 14 anos de idade tanto no treino como em ambientes de avaliação social. Os níveis de estado de ansiedade nesse estudo foram comparados entre participantes de uma banda de música (tanto solistas da banda como membros do conjunto), alunos que estavam fazendo exames acadêmicos, alunos em aulas de educação física competitiva, praticantes de beisebol, basquetebol, futebol americano, ginástica, hóquei no gelo, natação e luta. Os níveis exibidos na competição esportiva não foram significativamente maiores do que os encontrados em outras atividades testadas. O estado de ansiedade foi mais elevado na competição do que nos treinos, mas essa mudança não foi exagerada. Na verdade, os solistas da banda relataram a maior média nos níveis de estado de ansiedade (M = 21,5 de 30).

FIGURA 22.2 Níveis de ansiedade pré-competitiva em lutadores jovens conforme mensuração com o Inventário de Estado de Ansiedade Competitiva para Crianças (Competitive State Anxiety Inventory for Children).

PONTO-CHAVE Os níveis de estado de ansiedade em crianças durante as competições esportivas não costumam ser muito mais elevados que durante outras atividades avaliativas da infância.

Esses estudos não responderam à indagação de efeitos de estresse a longo prazo poderem aparecer nos níveis de traço de ansiedade das crianças. Pesquisas posteriores examinaram a influência da participação no esporte sobre ansiedade das crianças (isto é, sua predisposição para perceber uma competição como ameaçadora e a reagir com aumento do nervosismo). Essa pesquisa indicou que os atletas jovens têm, no máximo, níveis de traço de ansiedade apenas levemente aumentados. Além disso, em metade dos estudos, nenhuma diferença foi encontrada (ver Gould, 1993, para uma revisão detalhada).

Um estudo interessante conduzido por Dimech e Seiler (2011) examinou se a participação no esporte amenizaria os efeitos da ansiedade social, ou o medo de que situações sociais ou de desempenho resultem em vergonha, em crianças com 7 e 8 anos de idade. Os resultados revelaram que crianças participantes de esportes em equipe apresentaram sintomas de ansiedade social reduzida durante um ano. Ainda que sejam necessárias mais pesquisas no assunto, os resultados mostram que a participação em esportes em equipe pode ser valiosa em ajudar as crianças a vencerem a ansiedade social.

Fatores associados com aumento do estado de ansiedade em atletas jovens

Embora a maioria das crianças que praticam esportes não experimente um nível excessivo de estado de ansiedade ou traço de ansiedade, o estresse pode ser um problema para certas crianças, em situações específicas. E embora isso possa ser verdadeiro para apenas 1 em 10 crianças que praticam esportes nos Estados Unidos, entre os 45 milhões de crianças participantes, isso poderia significar 4,5 milhões de crianças com estresse excessivo. Por essa razão, os psicólogos do esporte também examinam quais fatores pessoais e situacionais estão associados ao aumento do estado de ansiedade, administrando várias medidas de formação e de personalidade longe do ambiente competitivo (tais como traço de ansiedade, autoestima, expectativas de desempenho coletivo e individual, índices de pressão dos pais para participar), bem

como avaliações de estado de ansiedade no treino, logo antes da competição e imediatamente depois. São então feitas ligações entre níveis aumentados de estado de ansiedade e fatores relacionados a essas mudanças (ver Scanlan, 1986, para uma revisão detalhada).

- Altos níveis de estresse consequentes da participação em esportes juvenis são relativamente raros, embora possam afetar mais de 4,5 milhões de crianças, em situações específicas.
- Traço de ansiedade excessivo não parece estar associado à participação em esportes juvenis.

Usando os resultados desses estudos, pesquisadores desenvolveram um perfil do atleta jovem com risco de experimentar níveis não saudáveis de estado de ansiedade competitiva (ver “Características de Crianças com Risco de Estado de Ansiedade Competitivo Aumentado”). Um conhecimento profundo dessas características será útil na detecção de uma criança com risco.

A maioria das pesquisas tem estudado crianças com menos de 14 anos, geralmente em competições locais. Entretanto, algumas examinaram atletas de elite do ensino médio. Por exemplo, maratonistas de elite do ensino médio experimentavam estresse quanto tinham que atuar com toda sua capacidade, quando tentavam melhorar seus últimos desempenhos, ao participar de campeonatos, quando não atuavam bem e quando não estavam mentalmente prontos (Feltz e Albrecht, 1986). Lutadores juvenis de elite citaram estressores semelhantes (Gould, Horn e Spreemann, 1983). Portanto, os competidores juvenis de elite parecem se estressar principalmente pelo medo do fracasso e por sentimentos de inadequação.

Fontes situacionais de estresse

As situações também podem aumentar o estresse, particularmente os seguintes tipos de fatores:

- *Derrota*: as crianças experimentam mais estado de ansiedade ao perder do que ao vencer.
- *Importância do evento*: quanto mais importância é dada a uma competição, maior o estado de ansiedade experimentado pelos participantes.
- *Tipo de esporte*: as crianças em esportes individuais apresentam mais ansiedade que as crianças em esportes coletivos.

Consequentemente, lideranças nos esportes infantojuvenis devem entender tanto a personalidade das crianças com risco de alto nível de estresse competitivo quanto as situações com maior probabilidade de produzir ansiedade excessiva. Só podemos ajudar as crianças a lidarem com o estresse excessivo se identificarmos o estresse particular despertado por tais situações específicas.

PONTO-CHAVE O estresse em competidores juvenis de elite é causado por medo de fracasso e sentimentos de inadequação.

Burnout induzido por estresse

No Capítulo 21, discutimos extensivamente o *burnout*, incluindo suas implicações para as crianças. Aqui, apenas acrescentaremos detalhes a alguns aspectos anteriores, com foco no *burnout* como um fenômeno induzido por estresse em atletas jovens. O *burnout*, uma preocupação crescente no esporte competitivo infantojuvenil, parece ocorrer quando as crianças perdem o interesse, em consequência da especialização em um esporte específico, numa idade muito precoce e por praticá-lo por longas horas, sob intensa pressão, durante vários anos. Crianças com apenas 4 anos de idade começam a praticar esportes como ginástica, natação e tênis, algumas delas alcançando níveis internacionais por volta do início da adolescência. Quando a carreira termina cedo ou o desempenho declina prematuramente, deve-se suspeitar de *burnout*. Podemos entender o *burnout* como um

Jovens atletas não estão imunes às pressões de seu esporte, estando propensos a estresse, ansiedade e *burnout*.

Características de crianças em risco de estado de ansiedade competitivo aumentado

- Nível elevado de traço de ansiedade
- Baixa autoestima
- Perfeccionismo mal-adaptativo (uma disposição em que a criança estabelece altos padrões, ao mesmo tempo em que fica muito preocupada quanto a erros e avaliação dos pais)
- Baixas expectativas de desempenho em relação à equipe
- Baixas expectativas quanto ao próprio desempenho
- Preocupações frequentes com fracasso
- Preocupações frequentes com a expectativa dos adultos e com a avaliação social por outras pessoas
- Menor percepção de diversão
- Menor satisfação com seu desempenho, independentemente de vencer ou perder
- Percepção de que a sua participação no esporte é importante para seus pais
- Orientação ao resultado e percepção de baixa capacidade

caso especial de abandono do esporte quando um atleta jovem interrompe ou diminui a participação no esporte numa reação a estresse crônico ou de longo prazo, ou por preocupações motivacionais (Gustafsson et al., 2011; Smith, 1986). Uma atividade antes agradável deixa de ser prazerosa devido ao estresse que causa, alterando a motivação infantil. As crianças afastam-se do esporte, obviamente, por outras razões além do *burnout*.

PONTO-CHAVE O *burnout* é um caso especial de afastamento do esporte, em que um jovem atleta interrompe o envolvimento nos esportes numa reação a estresse crônico.

Conforme mencionado no Capítulo 21, Coakley (1992) constatou que adolescentes que desistiriam do esporte por *burnout*, normalmente apresentavam autodefinições unidimensionais, vendo-se apenas como atletas e não em outros possíveis papéis, como estudantes, músicos ou líderes de atividades escolares. Além disso, atletas jovens que sofreram *burnout* tinham controle seriamente restrito do próprio destino, dentro e fora do esporte. Seus pais e técnicos tomavam as decisões importantes em relação à sua vida esportiva, com pouca ou nenhuma participação deles. Como vimos na seção sobre *feedback* e reforço, no Capítulo 6, ter o próprio destino controlado por outra pessoa quase sempre resulta em diminuição da motivação intrínseca.

Alguns fatores destacados associados ao *burnout* que também resultam em estado de ansiedade aumentado foram relatados (ver “Fatores Associados ao *Burnout* em Jovens Atletas”; Gould, 1993). Entretanto, ao contrário do estado de ansiedade normal experimentado antes de uma competição, em uma criança em vias de *burnout,* o estresse não diminui; ao contrário, aumenta constantemente. Portanto, o *burnout* é visto mais como o resultado final de estresse de longo prazo.

Lidando com crianças estressadas: implicações para a prática

Uma vez que crianças com estresse, ou com alto risco de desenvolvê-lo, tenham sido identificadas, o que os adultos podem fazer para ajudá-las a aprender enfrentar o problema? Os adultos deveriam fazer um esforço conjunto, primeiro para criar um ambiente positivo e uma atitude construtiva em relação aos erros, o que ajudará as crianças a desenvolverem confiança. O estresse pode ser reduzido diminuindo-se a avaliação social e a importância de vencer (p. ex., não fazer mais discursos de estímulo do tipo “vá e vença por nós”). Técnicas de redução de ansiedade adulta (relaxamento muscular progressivo, controle da respiração, treinamento mental, treinamento autogênico, dessensibilização sistemática, *biofeedback* e estratégias afetivo-cognitivas de enfrentamento de estresse) podem ser adaptadas para crianças. Por exemplo, Terry Orlick (1992) adaptou o relaxamento muscular progressivo para crianças, criando o exercício “dedos dos pés de espaguete” (ver “Exercício de Relaxamento ‘Dedos dos Pés de Espaguete’, de Orlick”). Orlick e McCaffrey (1991) também oferecem as seguintes sugestões para modificar estratégias de regulação da ativação e de manejo do estresse para crianças:

- Use estratégias concretas e físicas (p. ex., uma “bolsinha de estresse” para as crianças ali colocarem suas preocupações).
- Use estratégias divertidas (p. ex., faça as crianças liberarem a tensão muscular transformando suas barrigas em gelatina).
- Use estratégias simples (p. ex., imaginar-se mudando canais de TV para mudar o foco mental).

Fatores associados ao *burnout* em jovens atletas

- Expectativas muito altas autoimpostas ou impostas por outros
- Atitude de vencer a qualquer custo
- Pressão dos pais
- Treinos longos e repetitivos sem qualquer variação
- Práticas de treinamento inconsistentes
- Lesões de uso excessivo por treinamento em excesso
- Exigências excessivas de tempo
- Muitas exigências de viagem
- Afeto dos outros dependente de vitórias ou derrotas
- Perfeccionismo mal-adaptado

- Varie as abordagens ao mesmo exercício.
- Individualize as abordagens de acordo com o interesse das crianças.
- Permaneça positivo e otimista.
- Use o exemplo de pessoas bem-sucedidas como modelos (p. ex., dizer-lhes que Peyton Manning usa o diálogo interior positivo).

Orientações gerais (p. ex., "Apenas relaxe" ou "Você consegue") não são suficientes para ajudar as crianças a controlar o estresse. Você terá de desenvolver estratégias para que as orientações sejam divertidas e relevantes para as crianças.

Práticas efetivas para treinar atletas jovens

Você pode ter ouvido falar ou visto técnicos da Liga Infantil que imitam técnicos de times universitários ou profissionais famosos para tentar alcançar o sucesso e impressionar as pessoas. Por exemplo, o ex-vice-presidente Dan Quayle gabou-se uma vez de que se espelhava no técnico de basquetebol da Indiana University, Bobby Knight, para treinar o time de basquetebol do filho de 12 anos. Mas o estilo de Knight (sobretudo seu uso de punição, crítica severa e acessos temperamentais) é apropriado para se usar com crianças de 12 anos? Provavelmente não. As práticas de treinamento elaboradas para atletas de elite adultos costumam ser inadequadas para atletas jovens em desenvolvimento. Os psicólogos do esporte descobriram muitas práticas de treinamento que são mais efetivas com crianças. Na verdade, foi criada uma organização chamada Aliança de Treinamento Positivo (Positive Coaching Alliance) (www.positivecoaching.org) para enfatizar a necessidade de os técnicos que trabalham com crianças serem mais positivos com esses atletas jovens. Vejamos o que dizem as pesquisas sobre o treinamento de crianças.

O que dizem as pesquisas sobre o treinamento de crianças

A pesquisa clássica sobre o treinamento de crianças foi realizada na University of Washington, por Ron Smith, Frank Smoll e colaboradores. Eles examinaram a relação entre comportamentos do técnico (tais como reforço, instrução técnica condicionada ao erro) e autoestima em jogadores de beisebol infantojuvenis, analisando se os técnicos poderiam aprender práticas eficazes de treinamento (Smith, Smoll e Curtis, 1979). O estudo teve duas fases. Na primeira, 52 técnicos de beisebol infantojuvenil masculino foram observados em atividade e avaliados pelo uso de um instrumento especialmente desenvolvido, o Sistema de Avaliação do Comportamento do Técnico (Coaching Behavior Assesment System – CBAS) (Capítulo 9). Os pesquisadores também entrevistaram 542 jogadores sobre suas experiências na Liga Juvenil de Beisebol e verificaram que os técnicos que davam instruções técnicas eram classificados de forma mais positiva que aqueles que usavam comunicação e encorajamento gerais. Os técnicos que usavam mais reforço e instrução técnica condicionada ao erro (davam instruções após o erro) também foram classificados de forma superior, e esses resultados se mantiveram mesmo quando os registros de vitórias e derrotas da equipe foram considerados. Reforço positivo e encorajamento condicionado ao erro (encorajar um jogador após um erro) influenciaram de modo positivo as medidas de autoestima pós-temporada, a simpatia pelos colegas e o gosto pelo beisebol.

PONTO-CHAVE As crianças têm necessidades especiais de treinamento, muito diferentes das necessidades dos adultos.

Infelizmente, a primeira fase não mostrou se o comportamento do técnico realmente causava mudanças na percepção dos atletas, mas apenas que esses fatores estavam correlacionados. Numa segunda fase, os pesquisadores designaram 32 técnicos de beisebol ou para um grupo-controle, no qual treinavam como sempre tinham feito, ou para um programa de educação em treinamento experimental, no qual recebiam treinamento com base em resultados da primeira fase. O grupo experimental recebeu orientações sobre comportamentos desejáveis de treinamento, viu esses comportamentos modelados e os técnicos foram monitorados até que tivessem aumentado a frequência de suas observações de encorajamento em 25%. Por sua vez, o grupo-controle não recebeu qualquer treinamento especial (seu estilo de direção de equipe, entretanto, não era excessivamente negativo). Como se poderia esperar, os treinadores do grupo experimental dirigiram de forma diferente que o grupo-controle: eles eram mais encorajadores, menos punitivos e davam mais reforço. Comparados com os jogadores do grupo-controle, os jogadores no grupo experimental avaliaram seus técnicos como melhores professores, gostaram mais de seus colegas de time e de seus técnicos e apresentaram mais mudanças positivas na autoestima.

Esses resultados identificaram claramente comportamentos de direção de equipe associados com desenvolvimento psicológico positivo em crianças, sendo confirmados numa pesquisa recente com jovens nadadores (Coatsworth e Conroy, 2006). Além disso, a pesquisa mostra que os técnicos podem aprender esses compor-

Exercício de relaxamento "dedos dos pés de espaguete", de Orlick

Há uma infinidade de jogos que você pode fazer com o corpo. Começaremos com um jogo chamado "dedos de espaguete". Será que você consegue conversar com os dedos dos pés? Aposto que é muito bom nisso. Vamos descobrir.

Diga aos dedos de um de seus pés para se mexerem. Eles estão se mexendo? Em apenas um dos pés? Bom! Agora diga-lhes para pararem de se mexer. Diga aos dedos do outro pé para se mexerem. Diga-lhes para se mexerem bem lentamente… e mais depressa… e mais lentamente de novo… mais lentamente… pare! Seus dedos escutaram? Bom. Se você conversar com diferentes partes do corpo, como acabou de fazer com os dedos de seus pés, seu corpo o escutará… sobretudo se conversar muito com elas. Vou lhe mostrar como você pode ser o chefe do seu corpo conversando com ele.

Primeiro, quero lhe contar algo sobre espaguete. Gosto de espaguete. Aposto que você também gosta. Mas já viu espaguete antes de cozido? Ele é frio, duro e fácil de quebrar. Depois de cozido, é quente e macio e cai no seu prato e se enrola todo.

Quero ver se você consegue dizer aos seus dedos para que eles fiquem macios, quentinhos e sonolentos como espaguete cozido no prato. Talvez você tenha que conversar muito com eles para fazê-los saber o que quer que façam, mas sei que eles conseguem.

Mexa os dedos de um dos pés. Agora diga-lhes para pararem de se mexer e para ficarem macios e sonolentos como espaguete quente no prato. Agora mexa os dedos do outro pé. Pare de mexer. Transforme esses dedos em espaguete macio. Ótimo!

Agora mexa uma perna. Pare de mexer. Diga-lhe para ficar macia e mole como espaguete quente. Agora mexa a outra. Pare. Diga-lhe para ficar macia e mole. Mexa as costas. Deixe-a ficar macia e mole.

Mexa os dedos de uma das mãos. Diga-lhes para pararem de se mexer. Veja se consegue fazer os dedos ficarem quentes, macios e moles como espaguete no prato. Agora mexa os dedos da outra mão. Lentamente. Pare. Faça-os esquentarem. Diga-lhes para ficarem macios e moles. Agora mexa um braço. Pare. Diga ao seu braço para ficar macio e mole. Agora mexa o outro e diga-lhe para ficar macio e mole. Muito bem!

Tente fazer todo o seu corpo ficar macio, quente e mole como espaguete cozido no prato. [Pausa] Muito bom mesmo. Seu corpo está escutando bem. Deixe seu corpo ficar como espaguete e apenas me escute. Quero lhe falar sobre quando os dedos dos pés como espaguete podem ajudá-lo

Quando estiver preocupado ou assustado com algo, ou quando alguma parte do corpo doer, seus dedos, mãos e músculos ficam meio duros e rígidos – como espaguete antes de cozido. Se estiver preocupado, assustado ou sentir alguma dor, você se sentirá muito melhor e as sensações ruins não incomodarão muito se suas mãos, dedos dos pés e músculos estiverem como espaguete quente e macio no prato. Se você praticar o exercício dos dedos dos pés como espaguete, ficará realmente bom nisso. Então, poderá pedir a suas mãos, dedos dos pés e músculos para ajudá-lo, ficando quentes, macios e moles, mesmo que esteja assustado ou sentindo alguma dor.

Antes de terminarmos, vamos tentar conversar com a boca. Mexa sua boca. Deixe-a ficar macia e mole. Mexa sua língua. Deixe-a ficar macia e mole. Mexa suas sobrancelhas. Deixe-as ficarem macias e moles. Deixe todo o seu corpo ficar quente, macio e mole. Deixe seu corpo inteiro se sentir bem. (Orlick, 1992, p. 325)

tamentos positivos. Outros estudos mostraram que as observações dos técnicos devem ser não apenas positivas, mas também sinceras, para serem eficazes (Horn, 1985); dar informações com frequência após bons desempenhos e encorajamento combinado com informação após desempenhos insatisfatórios estão associados com eficiência, competência e satisfação (Black e Weiss, 1992). Além disso, aprender um método positivo de treinamento resulta em menor taxa de desistência dos jogadores (5%, comparada com 26% com técnicos que não foram treinados) (Barnett, Smoll e Smith, 1992). Concluindo, jogadores treinados por técnicos que usaram um método voltado ao domínio da técnica informaram menor ansiedade durante uma temporada de jogos, ao passo que atletas treinados por técnicos controladores informaram aumentos na ansiedade (Smith, Smoll e Cumming, 2007).

Em relação a essa linha de pesquisa. Langan, Blake e Longsdale (2013) revisaram todos os estudos feitos sobre a eficácia de programas educacionais interpessoais de técnicos. Os pesquisadores concluíram que esses programas aumentam a eficacia interpessoal dos técnicos e os resultados pessoais e sociais selecionados em jovens atletas. Tais achados, porém, mostraram-se por vezes inclusivos: a autoestima mostrou efeitos em alguns estudos, mas não em outros; efeitos na ansiedade e nos atritos foram mais consistentes. Mais importante ainda, os revisores não encontraram evidências de que essas intervenções causaram algum efeito prejudicial.

PONTO-CHAVE As instruções técnicas de um treinador, o reforço e o encorajamento condicionado ao erro que ele dá têm relação com a autoestima, a motivação e as atitudes positivas de um jogador.

Treinamento de atletas jovens: implicações para a prática

Algumas observações imediatas para o trabalho prático originaram-se desses estudos. As 12 diretrizes a seguir, voltadas à orientação de treinadores, foram extraídas da pesquisa de Smoll e Smith (1980), de Weiss (1991) e de Contoy e Coatsworth (2006).

1. Comportamentos confirmadores e que apoiam a autonomia são altamente desejáveis para uso na atividade técnicas de jovens atletas. Você deve evitar comportamentos punitivos, hostis e controladores como técnico.
2. Tenha o foco em levar as crianças a fazerem as coisas acertadamente e dê-lhes muitos elogios e estímulos. Elogie com frequência as crianças pequenas. Acrescente recompensas, como tapinhas nas costas e sorrisos amistosos. A melhor forma de encorajar é concentrar-se no que os pequenos fazem bem e não nos erros cometidos.
3. Faça elogios sinceros. Elogios e incentivos só funcionam quando honestos. Dizer a um jovem atleta que ele trabalhou bem quando ele sabe que isso não aconteceu transmite que você só quer que ele se sinta melhor. A falta de sinceridade destrói sua credibilidade como líder ou técnico. Admita o mau desempenho de maneira não punitiva e específica (coloque o braço nos ombros da criança e diga: "Às vezes é difícil mesmo"), mas também ofereça um pouco de estímulo ("continue assim, um dia dará certo").
4. Tenha expectativas realistas, apropriadas à criança, à sua idade e nível de capacidade, pois isso facilita elogios sinceros do técnico. Você não pode querer de uma criança de 11 anos algo de outra de 16 anos.
5. Recompense o esforço e o resultado. É fácil ser positivo quando tudo está indo bem. Infelizmente, as coisas nem sempre vão bem – os times perdem e, às vezes, atuam mal. Entretanto, se uma criança dá 100% de esforço, o que mais você pode pedir? Recompense o esforço de jovens atletas tanto quanto – ou até mais do que – o resultado do jogo.
6. Concentre-se em ensinar e praticar habilidades. Todas as técnicas de treinamento positivo do mundo terão pouco efeito a menos que as crianças vejam o progresso em suas habilidades físicas. Planeje sessões de treino que aumentem a participação e inclua muitas atividades e variedade de treino. Dê instruções curtas e simples. Faça muitas demonstrações de vários ângulos. Maximize o uso dos equipamentos e das instalações.
7. Modifique habilidades e atividades. Um de nossos objetivos é que as crianças experimentem desempenhos positivos. Modificar atividades de modo que sejam adequadas ao desenvolvimento é uma excelente maneira de garantir o sucesso. Por exemplo, assegure-se de que as cestas de basquetebol sejam mais baixas, que as traves sejam menores e as distâncias do campo, modificadas. "Adapte a atividade à criança, não a criança à atividade" (Weiss, 1991, p. 347). Use progressões de habilidades adequadas. Um excelente exemplo disso vem da U.S. Tennis Association, que reformulou o tênis para crianças com menos de 10 anos de idade, trocando equipamento adulto, quadras e pontuação para equipamento adequado ao tamanho da criança, quadras menores, instrução e formatos de jogo apropriados. (Mais detalhes em www.10andundertennis.com.)
8. Modifique as regras para maximizar a ação e a participação. As regras também podem ser modificadas para assegurar sucesso e aumentar a motivação. Você pode modificar as regras tradicionais do beisebol ou do *softbol* de modo que os técnicos lancem para seus próprios times, o que melhora enormemente a probabilidade de rebatidas. No basquetebol, instrua os árbitros a apitarem apenas as faltas mais óbvias até que a criança adquira mais habilidade. As crianças podem trocar de posições para dar a todos uma chance de participar da ação. Modifique as regras para aumentar a contagem e a ação. Isso manterá as contagens próximas, e os jogos entusiasmantes.
9. Recompense a técnica correta, não apenas o resultado. Um erro comum no treinamento de crianças é recompensar o resultado de uma habilidade (p. ex., ganhar uma base no beisebol ou no *softbol*) mesmo quando a execução da habilidade foi incorreta (p.ex., má rebatida). No final das contas, isso não é proveitoso; a forma correta costuma ser necessária para o alcance dos resultados desejados de modo consistente. Encoraje e recompense a técnica correta independentemente do resultado.
10. Use uma abordagem "sanduíche", conforme abordado no Capítulo 10, ao corrigir erros. Como você pode fazer elogios frequentes, se os atletas jovens estão aprendendo e cometendo muitos erros? Quando a criança comete um erro, primeiro mencione algo que ela fez corretamente ("Boa tentativa, pelo menos você saltou"). Isso ajudará a reduzir sua frustração por ter cometido o erro. Segundo, forneça informações para corrigir o erro cometido (p. ex., "Mantenha as pernas esticadas o quanto antes"). Então termine positivamente com uma observação de encorajamento ("Continue tentando – é um salto difícil, mas você vai conseguir"). É claro que a abordagem "sanduíche" funcionará melhor se você for sincero nos comentários.
11. Crie um ambiente que reduza o medo de tentar novas habilidades. Erros são uma parte natural do processo de aprendizagem, o que o técnico de basquetebol da UCLA, John Wooden, chamava de "blocos construtores do sucesso". Proporcione uma atmosfera encorajadora na qual a zombaria não seja tolerada.
12. Seja entusiástico! As crianças respondem bem a ambientes positivos e estimulantes. Crie entusiasmo na piscina, no ginásio, no campo de jogo. Como diz Maureen Weiss, o entusiasmo é contagioso! Sorria, interaja e escute.

Concluindo, os técnicos parecem ter percepção limitada dos reais comportamentos nos treinos (Cushion, Ford e Williams, 2012). É muito importante que técnicos nos esportes juvenis compreendam seus comportamentos, provavelmente pelo uso de técnicas como análise de filmagem, e reservem algum tempo para uma reflexão sobre seus atos profissionais.

O papel dos pais

Nos últimos anos, foi dada muita atenção ao melhor entendimento e identificação do papel que os pais desempenham na participação de crianças em esportes e atividades físicas. Muito desse aumento do interesse foi estimulado por relatos na imprensa popular sobre efeitos colaterais negativos que a participação de crianças no esporte pode causar. Por exemplo, o *bestseller Little Girls in Pretty Boxes* de Joan Ryan (1995), apresentou histórias pungentes de meninas cujo sonho de se tornarem ginastas e patinadoras olímpicas foram despedaçados por ambientes de treinamento doentios e abusivos, com frequência incentivados por pais excessivamente envolvidos e exigentes. E a preocupação em relação aos pais não se limita aos esportes juvenis de elite: relatos de pais da Liga Infantil que são excessivamente dedicados e pressionam os filhos no campo ou no ginásio são bastante comuns em qualquer comunidade. Um levantamento nacional de técnicos de tênis para crianças, por exemplo, constatou que três a cada dez pais fazem coisas que interferem no desenvolvimento dos filhos (Gouls, Lauer, Rolo, Jannes e Pennisi, 2006).

Pesquisas sobre os pais no esporte infantojuvenil

Em resposta a essas preocupações, os psicólogos do esporte começaram a examinar o papel dos pais no esporte infantojuvenil. Krane, Greenleaf e Snow (1997), por exemplo, fizeram um estudo de caso de uma ex-ginasta juvenil de elite. Os pesquisadores descobriram que essa atleta tinha participado de um ambiente excessivamente competitivo e voltado ao ego (um ambiente criado por técnicos e pais em que se enfatizava vitória, desempenho perfeito e atuação, apesar da dor), que levou a uma dependência excessiva na comparação social, a uma necessidade de demonstrar sua superioridade e a uma ênfase em recompensas externas e *feedback*. Outro resultado incluiu lesões graves, transtorno alimentar, treinamento excessivo e recusa em escutar conselhos médicos.

Em um tom mais positivo, Fredricks e Eccles (2004) verificaram que os pais desempenham um papel crucial como socializadores, modelos, provedores e intérpretes da experiência esportiva dos filhos. Brustad

Os pais podem ter efeito positivo nas experiências esportivas dos filhos quando usam práticas adequadas e evitam a criação de um ambiente negativo.

(1993), por exemplo, estudou jogadores e jogadoras de basquetebol juvenil e seus pais e constatou que a satisfação dos pais com a atividade física estava relacionada com seu encorajamento ao envolvimento dos filhos e, em contrapartida, que tal incentivo levasse os filhos a perceberem a competência e a participarem de modo real. Em um estudo com jogadores de futebol de elite adolescentes, Van Yperen (1995) verificou que o apoio dos pais serviu de amortecedor para os jovens que poderiam, de outro modo, ter sofrido efeitos adversos relacionados ao estresse após desempenhos abaixo da média no futebol. Duda e Hom (1993) demonstraram que as orientações ao objetivo das crianças estavam significativamente relacionadas àquelas adotadas por seus pais. Finalmente, Wuerth, Lee e Alfermann (2004) constataram que a pressão percebida por jovens atletas tinha relação com comportamentos direcionadores e controladores dos pais. Todos esses estudos mostraram como o clima motivacional proporcionado pelos pais influenciou (positiva ou negativamente) a experiência dos filhos no esporte.

Um exemplo final de influência parental aparece em um estudo envolvendo entrevistas de técnicos de esporte infantojuvenil. Strean (1995) identificou casos de pais que interferiam ou facilitavam o envolvimento dos filhos em um programa esportivo. A interferência negativa incluía pais que treinavam os filhos nas linhas laterais, contrariando o que a criança fora orientada a fazer pelo técnico, encorajando seus filhos a brigarem, ou ofendendo os jogadores adversários. Já as atitudes facilitadoras incluíam pais que influenciavam positivamente a motivação dos filhos e que os repreendiam por mau comportamento nos treinos.

Ainda que pesquisas tenham documentado problemas crescentes com pais nos esportes juvenis, isso não explica por que os pais se comportam assim. Coakley (2006) sugere que expectativas da vida familiar se alteraram muito nas últimas décadas e que os pais de hoje se sentem muito responsáveis pelos atos dos filhos. Esse padrão forma, então, uma base daquilo que a sociedade entende como ser um bom pai; o sucesso dos pais está ligado às conquistas e ao sucesso dos filhos. Uma vez que o esporte propicia medidas objetivas de sucesso, os pais investem muito tempo e dinheiro nos filhos esportistas. Isso faz com que aqueles se envolvam explicitamente e façam coisas que interferem num desenvolvimento saudável. Logo, Coakley defende que, uma vez que o sucesso do filho reflete o valor dos pais, estes estão cada vez mais envolvidos, de forma exagerada, nas experiências esportivas dos filhos.

Pesquisas sobre pais no esporte abundaram em anos recentes. Uma revisão recente da literatura mostra que mais de 100 estudos foram realizados no assunto (Gould, Cowburn e Pierce, 2013). Conclusões importantes incluem:

1. Pais no esporte são importantes e isso tem forte influência nas atitudes, disposições, motivação, reações afetivas e comportamento dos jovens atletas, em todos os estágios do processo de desenvolvimento do talento esportivo.
2. Fatores que influenciam a presença dos pais no esporte incluem disposições parentais de personalidade, estilos de paternidade e maternidade, atitudes, expectativas e comportamentos dos pais, bem como as atmosferas que eles ajudam a criar.
3. A presença de pais no esporte é um processo complexo que muda à medida que a criança amadurece física, psicológica e socialmente, e depende do tipo de programa em que a criança ingressa, bem como do estágio de desenvolvimento do talento esportivo em que ela se encontra.
4. Embora esteja claro que as ações dos pais têm muitas consequências importantes nos filhos esportistas e que determinados tipos de práticas dos pais no esporte tenham relação com resultados positivos e negativos do desenvolvimento, não há uma forma certa de envolvimento de pais no esporte. Um envolvimento eficaz depende da criança, de seu estágio de desenvolvimento, dos pais e do contexto. Considerando que tais variáveis se alteram constantemente, práticas eficientes da presença de pais no esporte também podem mudar.
5. A maioria dos atletas juvenis acha que seus pais têm uma influência positiva em sua experiência esportiva. Alguns pais, no entanto, são autoritários e costumam danificar a relação que têm com o filho, ou causar problemas relativos a um período mais longo no esporte e ao desenvolvimento pessoal.
6. Quanto mais alinhadas forem as percepções dos pais e dos filhos, suas atitudes e crenças, maior a probabilidade de a criança ter uma experiência esportiva positiva.
7. Os pais cultivam estereótipos sobre os jovens e o esporte; por exemplo, o futebol americano é adequado aos meninos mas não às meninas. Esses estereótipos influenciam as próprias percepções dos pais, suas atitudes e comportamentos, o que reflete nos filhos.
8. Os pais exercem forte influência na criação e alteração do clima motivacional dos jovens no esporte. Um clima voltado ao domínio e à tarefa costuma ser encontrado na criação da experiência mais benéfica para jovens no esporte, ao passo que atmosferas voltadas ao ego costumam estar associadas a comportamentos e afeto menos positivos.

9. Pressão de pais é um problema no esporte, mas um pouco de pressão até pode beneficiar os jovens atletas. Por exemplo, pais altamente apoiadores de muitos atletas de elite desafiam o filho a dar mais de si e a dar seu melhor (p.ex., maior o apoio/maior o desafio). Ainda assim, pressão em demasia é relatada de forma consistente como causadora de efeitos negativos nos jovens atletas. Infelizmente, embora a ideia de pressão ideal dos pais tenha sido identificada, ainda não há uma compreensão completa ou definitiva do que ela possa causar.
10. Comportamentos, atitudes e expectativas de pais no esporte que ajudem os jovens a ter satisfação com a experiência esportiva e incrementem sua aprendizagem e desempenho incluem oferecimento de apoio financeiro, logístico e socio-emocional, bem como oportunidades esportivas; mostras de amor incondicional; sacrifícios feitos pelo jogador; ênfase em trabalho árduo e manutenção de uma atitude positiva.
11. O sucesso competitivo pode ser alcançado com pais que oferecem desenvolvimento apropriado e inapropriado no esporte. Todavia, pais com desenvolvimento inadequado costumam estar associados a algum tipo de consequência negativa, como relações prejudicadas entre pais e filhos ou oscilações na motivação e no esgotamento do jogador.

Assim, pesquisadores descobriram que os pais são capazes de desempenhar um papel altamente positivo ou altamente negativo na experiência esportiva dos filhos jovens. O desafio para as pessoas envolvidas no esporte infantojuvenil é identificar as maneiras exatas pelas quais os pais podem influenciar de maneira positiva a experiência dos jovens e encorajar os pais a usarem essas práticas. Concomitantemente, temos que identificar ações negativas e facilitar todo o empenho para eliminá-las.

Educação dos pais

Embora o comportamento negativo dos pais nunca venha a ser eliminado do esporte infantojuvenil, muito pode ser conseguido educando-os e melhorando as linhas de comunicação entre eles, técnicos e organizadores de ligas. O American Sport Education Program (1994), por exemplo, desenvolveu um programa para os pais que oferece excelentes sugestões em relação às responsabilidades e às práticas parentais (ver "Responsabilidades e Código de Conduta para os Pais no Esporte"). Além disso, encontros de orientação aos pais devem ser realizados no início da temporada para informar os pais e discutir aspectos como qualificações do técnico, filosofia do programa, papéis desempenhados por técnicos, pais e atletas, comportamento no esporte e regras do time. Ter um técnico-assistente ou o pai como ligação também é uma excelente forma de manter um bom canal de comunicação (Strean, 1995).

VEJA A Atividade 22.1 (em inglês) irá ajudá-lo a determinar o que incluir num programa de orientação para pais de atletas infantojuvenis.

A profissionalização dos esportes infantojuvenis

Embora o esporte sem dúvida apresente inúmeros benefícios para os jovens, cresce a preocupação de parte de administradores esportivos (ver Roberts, 2001), psicólogos do esporte (ver Gould, 2009) e jornalistas (ver Farrey, 2008) de que o esporte infantojuvenil esteja cada vez mais profissionalizado, no sentido de que o foco esteja mudando do desenvolvimento físico, social e psicológico para metas mais extrínsecas, como vitórias, classificações, reconhecimento e conquista de bolsas universitárias de esportes. Uma abordagem profissionalizada ao esporte infantojuvenil é ainda caracterizada por uma **especialização esportiva precoce**, por treino intenso o ano inteiro e por técnicos particulares. Em seu livro provocador, *Game On: The All-American Race to Make Champions of Our Children,* o jornalista Tom Farrey (2008) traz evidências da profissionalização, abordando os campeonatos mundiais de golfe para crianças com 6 anos de idade ou menos, exemplos de pais que buscam bancos de esperma e compram esperma de atletas de elite na esperança de produzirem filhos mais atléticos, além de técnicos que recrutam crianças para construírem times de talento que venham a competir na Little League World Series do beisebol.

A maior parte dos cientistas do esporte se opõe a uma abordagem profissionalizante no esporte infantojuvenil, pois isso concentra a maioria dos recursos apenas nas crianças mais talentosas e ignora a maioria dos jovens e crianças capazes de se desenvolverem física, psicológica e socialmente por meio do esporte, ainda que não se tornem atletas de elite. A abordagem profissionalizante costuma se basear no folclore e não numa compreensão científica do desenvolvimento do talento no esporte, podendo, na realidade, impedir o desenvolvimento do talento do atleta a longo prazo (ver "Estágios de Desenvolvimento do Talento Atlético" e "Orientações para a Especialização no Esporte"). Gould e Carson (2004) identificaram alguns mitos associados à abordagem profissionalizante do desenvolvimento do talento esportivo nos jovens. Quem tiver interesse em trabalhar com jovens atletas talentosos deve ter tais mitos em mente.

Responsabilidades e código de conduta para os pais no esporte

Responsabilidades

1. Estimule seu filho a praticar esportes, mas não o pressione. Deixe-o escolher praticar e desistir, se for isso que ele desejar.
2. Entenda o que seu filho procura no esporte e promova uma atmosfera de apoio para que ele alcance seus objetivos.
3. Estabeleça limites à participação de seu filho no esporte. Determine quando ele está física e emocionalmente pronto para o esporte e certifique-se de que as condições para a prática sejam seguras.
4. Assegure-se de que o técnico seja qualificado para conduzir seu filho na experiência esportiva.
5. Mantenha a vitória em perspectiva e ajude seu filho a fazer o mesmo.
6. Ajude seu filho a estabelecer metas de desempenho realistas.
7. Ajude seu filho a entender as lições valiosas que o esporte pode ensinar.
8. Ajude seu filho a cumprir suas responsabilidades com o time e o técnico.
9. Corrija seu filho adequadamente, quando necessário.
10. Entregue seu filho ao técnico nos treinos e jogos; não interfira nem seja técnico a partir das arquibancadas.
11. Forneça ao técnico informações sobre quaisquer alergias ou condições de saúde especiais que seu filho tenha. Assegure-se da administração de qualquer medicamento necessário para seu filho em jogos e treinos.

Código de conduta

1. Permaneça na área dos espectadores durante os jogos.
2. Não dê conselhos ao técnico sobre como dirigir a equipe.
3. Não faça comentários depreciativos para técnicos, árbitros ou pais de atletas de ambos os times.
4. Não tente treinar seu filho durante a competição.
5. Não beba álcool nas competições nem compareça a uma competição após ter bebido muito.
6. Torça pelo time de seu filho.
7. Mostre interesse, entusiasmo e apoio para seu filho.
8. Controle suas emoções.
9. Ajude quando solicitado por técnicos ou árbitros.
10. Agradeça aos técnicos, aos árbitros e a outras pessoas que dirigem o evento.

Adaptado, com permissão, do American Sports Education Program, 1994, *SportParent* (Champaign, IL: Human Kinetics), 29, 30.

- *Mito 1: o talento no esporte pode ser previsto com precisão numa idade precoce*. Consideradas as variações nas taxas maturacionais, motivacionais e de aprendizagem das crianças, é bastante difícil prever com exatidão antes da puberdade quem será um dos mais talentosos adultos. As crianças devem ser estimuladas a experimentar múltiplos esportes e a desenvolver uma gama de habilidades motoras fundamentais.
- *Mito 2: mais é sempre melhor!* Embora as pesquisas mostrem que são necessárias milhares de horas de treino deliberado e de jogo para que alguém se torne um atleta experiente, o volume de treino deve ser adequado, do ponto de vista do desenvolvimento, para a prevenção de lesões e *burnout.* As doses de treinos e competições para adultos não são adequadas para crianças e jovens.
- *Mito 3: estágios de desenvolvimento de talentos podem ser ignorados*. Para a tolerância de altas doses de treinamento intenso e competição nos níveis esportivos de elite, os atletas devem, primeiro, desenvolver os fundamentos e um amor pelo jogo. Precisam evoluir, passando pelos estágios de desenvolvimento do talento no esporte de formas adequadas da perspectiva do desenvolvimento.
- *Mito 4: treinamento intenso levará a uma bolsa de estudos universitária*. Não mais que 5% dos atletas conseguirão bolsas de estudo para universidades e um número ainda menor jogará nos níveis profissionais. Quando a única meta for o alcance dessa bolsa de estudos mediante participação no esporte juvenil, a aposta não é nada boa!
- *Mito 5: essencial é a especialização precoce num só esporte*. Ainda que a maioria dos atletas de elite comece jogando seu esporte principal bem cedo, costumam praticar vários esportes e, agindo assim, permanecem motivados e desenvolvem proficiências físicas fundamentais que embasam o desenvolvimento esportivo de elite.
- *Mito 6: a criança só se diverte se, no futuro, for um atleta de elite*. Ainda que o esporte de elite demande muito empenho e foco, satisfação, diversão e amor pelo jogo são essenciais para a manutenção da motivação e o controle da ansiedade. Encontrar formas de tornar divertido o esporte é essencial em todos os níveis de desenvolvimento do talento esportivo.
- *Mito 7: crianças talentosas precisam de programas de iniciação diferentes e métodos diversificados de treinamento, na comparação com as menos talento-*

sas. Todas as crianças precisam desenvolver habilidades fundamentais, numa atmosfera alegre, nos níveis introdutórios do esporte. Apenas mais tarde há necessidade de programas e treinamento especiais.

Os psicólogos do esporte não estão sugerindo o não oferecimento de oportunidades de desenvolvimento do talento esportivo para os jovens; o que sugerem é que tais programas sejam realizados de formas corretas, do ponto de vista do desenvolvimento, orientadas por evidências científicas e não impostas às crianças em idade cada vez mais precoce.

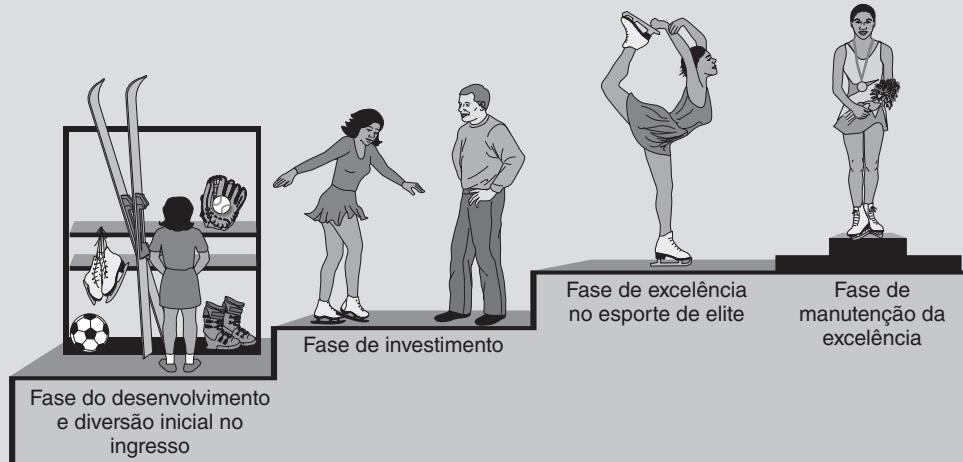
Um ótimo exemplo de como o talento pode ser corretamente desenvolvido advém do tênis feminino atual. Na década de 1990, as jogadoras tornavam-se profissionais muito cedo, e preocupações importantes foram apresentadas em relação a estresse, lesões, exploração e esgotamento. Para garantir a segurança das jogadoras, a Women´s Tennis Association Tour consultou especialistas e instituiu uma regra de idade para ingresso, que limitava a quantidade de jogos para participantes jovens, além de aumentar as quantidades de participação em campeonatos à medida que as jogadoras ficavam mais velhas.

Em 2004, o WTA Professional Development Advisory Panel avaliou o sucesso da regra quanto a garantir a saúde psicológica e física das jogadoras, em seus dez anos de existência (Otis et al., 2006). Foram feitos levantamentos, entrevistas com especialistas e analisados estatisticamente dados sobre a carreira de jogadoras. Os achados deram suporte à eficácia da regra. Mais de 75% de mais de 600 participantes que responderam aos levantamentos apoiaram os princípios da regra, e 90% indicaram sua necessidade. O levantamento ainda mostrou que o estresse estava menor, as jogadoras tinham carreiras mais prolongadas (aumento de 43%) e a aposentadoria prematura foi reduzida (7% das jogadoras abandonava o circuito antes dos 21 anos de idade implantação da regra, e menos de 1% após). Mediante uso de uma abordagem científica ao esporte para desenvolvimento do talento, foi possível contra-atacar efeitos negativos da participação precoce no esporte, proteger a saúde das jogadoras e fortalecer o esporte nos rankings profissionais.

A complicada questão do apoio parental

Finalmente, como profissionais, devemos avaliar a dificuldade de um envolvimento de sucesso dos pais no esporte. É fácil culpá-los por ações inadequadas e por problemas em nossos programas. Infelizmente, entretanto, quando as crianças nascem, não vêm com um manual de instrução de participação nos esportes, e a maior parte dos pais teve pouco treinamento em como ser pai no meio esportivo. Além disso, à medida que o filho cresce e se desenvolve, o papel dos pais no esporte muda. Por exemplo, uma pesquisa demonstrou que, antes dos 10 anos, as crianças sentem um efeito muito maior do *feedback* dos pais; após os 10 anos, o *feedback* do grupo passa a ser muito mais importante para elas (Horn e Weiss, 1991).

Um excelente exemplo da questão complicada do apoio dos pais vem da pesquisa sobre *burnout* no esporte juvenil, discutida no Capítulo 21. Tenistas juvenis que desistiram do tênis indicaram que é possível encontrar uma quantidade ideal de estímulo dos pais. Ou seja, esses jovens atletas indicaram que, às vezes, precisavam que seus pais os "empurrassem" – por exemplo, tirando-os da cama para treinar quando estavam com preguiça. Entretanto, eles também mencionaram que tal estímulo

Orientações para a especialização no esporte

A International Society of Sport Psychology publicou suas ideias sobre a especialização no esporte (Côté, Lidor e Hackfort, 2009), que promove sete postulados. Baseados em pesquisas existentes na área, são os seguintes:

1. A diversificação precoce (experimentação de diversos esportes diferentes) não impede a participação em esportes de elite, em que o desempenho de pico é atingido após a maturidade.
2. A diversificação precoce (experimentação, amostragem) está ligada a uma carreira mais prolongada no esporte, com implicações positivas para um envolvimento de longo prazo.
3. A diversificação precoce (experimentação) possibilita a participação numa amplitude de contextos que, mais favoravelmente, influencia o desenvolvimento positivo do jovem.
4. Grandes quantidades de jogo deliberado, durante os anos de experimentação, constroem uma base sólida de motivação intrínseca, por meio do envolvimento em atividades agradáveis, além de promover uma regulação intrínseca.
5. Uma grande quantidade de jogo deliberado, durante os anos de experimentação, estabelece uma gama de experiências motoras e cognitivas que as crianças conseguem, em última análise, levar ao seu principal interesse esportivo.
6. Por volta do final do ensino fundamental (mais ou menos aos 13 anos de idade), as crianças devem ter a oportunidade de escolher uma ou especialização no esporte preferido ou continuar nos esportes no nível recreativo.
7. No final da adolescência (por volta dos 16 anos de idade), os jovens já desenvolveram as habilidades físicas, cognitivas, sociais, emocionais e motoras necessárias ao investimento de seu empenho num treinamento altamente especializado em um esporte.

Postulados reimpressos de Côté, Lidor e Hackfort, 2009.

Estágios de desenvolvimento do talento atlético

Ampliando a pesquisa clássica de Bloom (1985), vários pesquisadores (Côté, 1999; Durand-Bush e Salmela, 2002; Gould, Fieffenbach e Moffett, 2002) examinaram a história do desenvolvimento do talento em atletas de elite e descobriram que atletas campeões passam por várias fases de envolvimento, descritas a seguir.

1. *Fase de ingresso ou inicial* – a criança experimenta vários esportes e desenvolve amor pelo esporte em que ela acaba se especializando num momento posterior. O foco da participação é a diversão e o desenvolvimento, e a criança recebe estímulo das pessoas próximas, tem liberdade para explorar a atividade e alcança boa dose de sucesso. Os pais instilam o valor do esforço árduo e de realizar bem as coisas, embora não costumem enfatizar as vitórias como a meta principal da participação.
2. *Fase de investimento* – o talento é reconhecido, e a criança começa a se especializar num esporte. Um técnico ou professor especializado promove o desenvolvimento sistemático do talento do indivíduo a longo prazo. O foco é no domínio técnico, desenvolvimento tático e excelência no desenvolvimento de habilidades. Os pais dão o apoio logístico, temporal, emocional e financeiro amplo.
3. *Fase de excelência no desempenho de elite* – o atleta é reconhecido como realmente elitizado e treina várias horas por dia sob a supervisão de um técnico máster. A meta é transformar treinamento e habilidades técnicas em excelência no desempenho personalizado. Todos os envolvidos se dão conta de que a atividade é muito importante na vida do atleta. Os pais estão menos envolvidos, embora sejam uma fonte importante de apoio social.
4. *Fase de manutenção da excelência* – o atleta é reconhecido como excepcional e tem o foco na manutenção da excelência alcançada. São muitas as exigências sobre ele.

Bastante interessante nesse tipo de pesquisa é descobrir que a maior parte dos atletas campeões não iniciou a carreira no esporte com aspirações de ser campeão de elite (nem seus pais pensaram nisso para o filho). Esses indivíduos, na verdade, foram expostos a estilos ativos de vida e a vários esportes, estimulados a participarem pela diversão e desenvolvimento. Participaram de vários esportes e, depois, encontraram o certo para seu tipo de corpo e estrutura mental. Apenas mais tarde, após se apaixonarem pela atividade e mostrarem talento, desenvolveram aspirações quanto ao esporte de elite. Ademais, logo que esses atletas desenvolveram sonhos de competir como elite, pais e técnicos deram a eles o apoio necessário para a transformação dos sonhos em realidade. Essa pesquisa então salienta a importância de as crianças *não* se especializarem no esporte tão cedo, de se concentrarem na diversão e no desenvolvimento iniciais e de terem muito apoio, ainda que não muita preponderância dos pais.

era adequado apenas até certo ponto e que os pais que se envolviam demais no tênis criavam muito estresse e contribuíam para o *burnout*. Um papel fundamental do profissional da ciência do esporte e do exercício, então, é educar os pais sobre como podem ajudar a otimizar a experiência esportiva de seus filhos.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Discuta a importância de estudar a psicologia do atleta jovem.**
   Aplicar estratégias da psicologia do esporte é vital em ambientes esportivos infantojuvenis, já que as crianças estão em momentos importantes de seu ciclo de desenvolvimento. A liderança adulta qualificada é crucial para assegurar uma experiência proveitosa. Além disso, a experiência de esporte infantojuvenil pode ter um efeito importante para a vida inteira sobre a personalidade e o desenvolvimento psicológico das crianças.

2. **Explique as principais razões que levam as crianças a praticar e a deixar de praticar esportes.**
As crianças citam muitas razões para a prática de esportes, incluindo divertir-se, melhorar habilidades e estar com amigos. Elas também têm vários motivos para abandonar o esporte, incluindo interesses novos ou adicionais em outras atividades. Subjacente a esses motivos está a necessidade de os atletas jovens se sentirem valorizados e competentes. Crianças que percebem a si mesmas como competentes buscam a participação e continuam a praticar esportes, enquanto aquelas que se veem como um fracasso frequentemente desistem. Lideranças do mundo adulto podem facilitar a participação das crianças em atividades esportivas e impedir o afastamento de diversas maneiras: estruturando o ambiente para encorajar a motivação dos jovens atletas, intensificando a autovalorização ao colocar o foco em metas de desempenho individual e diminuindo a comparação social ou as metas de resultado, acompanhando estatísticas de participação e desistência e conduzindo entrevistas de saída para determinar por que os jovens abandonam o programa.
3. **Discuta a importância das relações entre pares no esporte infantojuvenil.**
O relacionamento entre pares no esporte infantojuvenil afeta o sentimento de aceitação de uma criança, o nível de motivação e a autoestima. Os adultos devem dar tempo para que as crianças estejam com amigos e façam novas amizades; além disso, devem encorajar reforço positivo entre pares, enfatizar o trabalho em equipe e a busca de metas de grupo e ensinar as crianças a respeitarem os outros e a evitarem agressão verbal.
4. **Descreva os efeitos de estresse e *burnout* em atletas jovens.**
A maior parte dos atletas jovens não experimenta níveis excessivos de estresse competitivo no esporte, mas uma minoria significativa, sim. Um nível elevado de traço de ansiedade, baixa autoestima, baixa expectativa de desempenho próprio, preocupação frequente com avaliação, menos diversão e satisfação e pressão dos pais combinam-se para colocar as crianças em risco de estado de ansiedade excessivo. Perder uma competição, atribuir grande importância a um evento e eventos individuais são fatores situacionais que aumentam o estresse. O *burnout* induzido por estresse é um afastamento diferenciado em que o atleta jovem interrompe ou reduz a participação em resposta ao estresse de longo prazo. Conhecer as possíveis causas de *burnout* ajuda os adultos a ensinarem as crianças a lidar com o estresse. As técnicas de controle da ativação podem ser adaptadas para crianças.
5. **Identifique e explique como aplicar práticas efetivas de treinamento de crianças.**
Resultados de pesquisa em psicologia do esporte demonstraram claramente que certos comportamentos do técnico estão associados com o desenvolvimento psicológico positivo das crianças. Comportamentos efetivos incluem ter expectativas realistas; usar técnicas que forneçam às crianças *feedback* positivo, encorajador e sincero; recompensar o esforço e a técnica correta tanto quanto os resultados; modificar requisitos de habilidade e regras; e empregar uma abordagem positiva à correção de erros. Seguindo-se as 12 orientações fornecidas neste capítulo, é possível criar um bom ambiente esportivo para as crianças.
6. **Discuta o papel da participação dos pais no esporte infantojuvenil.**
Os pais desempenham um papel particularmente importante na experiência esportiva das crianças. As atitudes e os comportamentos dos pais têm efeitos importantes, tanto positivos como negativos, sobre a participação no esporte, a motivação, a autoestima e a saúde mental de atletas jovens. Educar os pais e manter linhas abertas de comunicação entre eles e os técnicos são formas importantes de assegurar influência benéfica dos pais no esporte de seus filhos. A participação bem-sucedida dos pais no esporte infantojuvenil pode ser difícil, mas vale a pena.

TERMOS-CHAVE

percepção de competência
desistência de esportes específicos
desistência do esporte em geral
motivação afiliativa
especialização esportiva precoce

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Por que é importante para as pessoas que trabalham com atletas jovens conhecer a psicologia do esporte?
2. Quais razões as crianças citam para a participação e para a desistência no esporte? Como o nível de competência esportiva percebida de uma criança está relacionado a participação e desistência?
3. Diferencie desistência específica de um esporte e desistência do esporte em geral. Por que essa diferenciação é importante?
4. Quais os componentes positivos e negativos do relacionamento entre pares em atletas jovens? Por que são importantes?
5. Atletas jovens são expostos a estresse excessivo no esporte? Quais crianças e em que situações correm risco de ter os níveis mais altos de estresse?
6. O que é *burnout*? O que provoca o abandono do esporte por atletas jovens?

7. O que pode ser feito para ajudar os atletas jovens a lidarem com o estresse? Que estratégias podem ser empregadas?
8. Quais os principais resultados da pesquisa realizada por Smith, Smoll e seus colaboradores?
9. Descreva como os pais influenciam a experiência esportiva dos filhos.
10. Debata quatro mitos em torno de atletas infantojuvenis, inclusive como esses mitos podem ser usados pelo técnico.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você está trabalhando como diretor de esporte juvenil de uma ACM que patrocina inúmeros programas esportivos. Com base no que aprendeu neste capítulo, quais políticas e programas você iniciaria para assegurar experiências psicológicas positivas para as crianças envolvidas?
2. Você é técnico de uma equipe de basquetebol de crianças em fase intermediária do ensino fundamental. Identifique e resuma os tópicos que seriam importantes discutir em um encontro de orientação dos pais de uma equipe de atletas de 10 a 12 anos de idade.
3. Você está pensando em algum treinamento especializado precoce para seu filho esportista. Usando as pesquisas e as orientações apresentadas sobre especialização precoce no esporte, debata por que envolveria ou não seu filho numa especialização precoce.

23

Agressividade no esporte

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir agressidade
2. Identificar as causas da agressividade
3. Examinar as considerações especiais relativas a agressividade e esporte
4. Explicar a relação agressividade-desempenho
5. Deduzir implicações das pesquisas para ajudar a controlar a agressividade

Quem consegue esquecer a tão comentada briga entre os times de basquetebol da NBA Detroit Pistons e Indiana Pacers, que envolveu inúmeros jogadores e torcedores e resultou na suspensão de Ron Artest, jogador do Pacers, por 140 jogos, em razão da invasão das arquibancadas para brigar com torcedores violentos do Pistons? Ou quando o jogador de hóquei no gelo do Vancouver Canucks Todd Bertuzzi acertou o novato Steve Moore com um soco na cabeça e o empurrou de cara no gelo. Moore fraturou uma vértebra do pescoço e sofreu uma concussão neste ato violento, que acabou encerrando sua carreira no hóquei, enquanto Bertuzzi foi suspenso da liga e condenado nos tribunais canadenses por seu papel na agressão. Em outro incidente no hóquei no gelo, uma discussão acalorada se instalou quando um jovem técnico local foi flagrado conduzindo um treino em que seus jogadores formavam duplas e treinavam tirando seus capacetes e luvas e brigando a socos até que um sangrasse. Ainda mais inacreditável que o treino foi a reação de alguns membros da equipe de hóquei no gelo que não achavam as atitudes do técnico inadequadas!

Infelizmente, incidentes de agressão como esses estão se tornando muito comuns em todo o mundo esportivo. Vemos agressão nas arquibancadas, nos bancos de reservas e, mais comumente, nos campos ou quadras de arenas esportivas: acertos de contas nos bancos de reserva, arremessos intencionalmente agressivos, surras por desforra e brigas do hóquei no gelo. O comportamento da torcida em partidas de futebol profissional tornou-se tão violento que foi preciso cavar fossos e instalar cercas elétricas. Outros exemplos de agressividade desenfreada são distúrbios por toda a cidade para "comemorar" vitórias em campeonatos, espectadores que jogam objetos nos atletas, armas encontradas em jogos de futebol americano em escolas do ensino médio, um psicólogo do esporte australiano feito refém com uma arma apontada por um atleta descontente e um torcedor enlouquecido atacando uma famosa tenista durante um intervalo entre os *games*. Até mesmo técnicos da Liga Infantil acertam as contas a socos e pontapés, e um pai assassinou um técnico numa discussão sobre o tempo de jogo do filho. Vários atos de agressividade voltam-se aos árbitros. Por exemplo, mais de 90% dos juízes do hóquei no gelo relataram terem sido alvos de abuso verbal, e 46% relataram que os juízes, em geral, foram alvo de abuso físico (Ackery, Tator e Snider, 2012).

Todos testemunhamos aumento da violência em nossas escolas. Brigar a socos já é ruim, mas cada vez mais crianças levam facas e armas para a escola e as usam para resolver possíveis conflitos. Isso levou diretores de escolas a contratarem seguranças e a usarem detectores de metal, com a criação de um clima de medo para alunos e professores. Os seguranças e os detectores de metal, ainda que necessários, não são suficientes. As crianças precisam aprender as habilidades de solução de conflitos sem violência. O esporte tem o potencial de ser um veículo de controle ou contenção da violência. Acredita-se que jogos de basquetebol à meia-noite em áreas centrais das cidades retire as gangues das ruas; muitos veem o box e a luta greco-romana e, em menor grau, o futebol americano, como válvulas de escape socialmente aceitas para a agressividade. Há os que encaram esses mesmos esportes como muito agressivos. Considerados esses exemplos, fica claro que a agressão é uma grande preocupação para os envolvidos no esporte. Antes que

iniciemos o exame desses tópicos, porém, precisamos entender o que é e o que não é agressividade.

Definição de agressividade

O termo **agressividade** é usado de várias formas no esporte e no exercício. Falamos de agressividade "boa" (como buscar uma bola perdida no voleibol ou disputar uma bola no rebote no basquetebol) e agressividade "má" (como chutar um adversário no futebol ou cometer uma falta flagrante no basquetebol). O termo parece criar associações automáticas e produzir julgamentos de valor e respostas emocionais positivas ou negativas (Gill, 2000). Entretanto, a maioria dos comportamentos agressivos em ambientes esportivos e de atividade física parece não ser inerentemente desejável ou indesejável; se eles são bons ou maus parece depender de interpretação. Duas pessoas assistindo a uma jogada particularmente dura mas limpa no hóquei no gelo poderiam discordar sobre se a manobra foi uma agressão boa ou má. É mais fácil falar sobre agressividade se você evitar a dicotomia bom ou mau e, em vez disso, encará-la com neutralidade – como um comportamento que você deseja entender (Gill e Williams, 2008).

Critérios para agressividade

Psicólogos definem agressividade como "qualquer forma de comportamento dirigido ao objetivo de prejudicar ou ferir outro ser vivo que está motivado a evitar tal tratamento" (Baron e Richardson, 1994, p. 7). Examinando essa e outras definições semelhantes, surgem quatro critérios de agressividade (Gill e Williams, 2008):

- É um comportamento
- Envolve intenção
- Envolve dano ou lesão
- É dirigida a um organismo vivo

Agressividade é um comportamento físico ou verbal; e não é uma atitude ou uma emoção. Envolve dano ou ferimento, que pode ser físico ou psicológico (todos concordaríamos, por exemplo, que acertar alguém com um bastão de beisebol é um ato agressivo, mas também é agressão constranger alguém intencionalmente, dizendo algo prejudicial, propositadamente fazendo alguém se sentir deslocado, ou tentar intimidar). A agressividade é dirigida a um outro ser vivo. Esmurrar alguém é certamente agressivo, assim como bater em um gato que arranha sua cadeira nova. Mas atirar seu capacete no chão após lançar uma bola fora no *softbol*, embora seja um ato de mau gosto, não chega a ser agressivo. Finalmente, a agressividade é também um ato intencional. Dano acidental, como acertar um tiro em alguém involuntariamente, não pode ser considerado agressivo quando não intencional.

PONTO-CHAVE Agressão é definida como qualquer comportamento dirigido a prejudicar ou ferir intencionalmente outro ser vivo.

Quando psicólogos do esporte falam de agressão, em geral, estão se referindo ao que muitas pessoas chamariam de agressão "má". Mas nem toda agressão "má" é agressiva, de acordo com a definição da psicologia do esporte. O que muitas pessoas chamam de exemplos de boa agressividade no esporte (como subir à rede no tênis) são chamados de comportamentos *assertivos* pela maioria dos psicólogos do esporte (veja Widmeyer, Dorsch, Bray e McGuire, 2002) – ou seja, jogar dentro das regras com alta intensidade e emoção, mas sem intenção de causar danos.

Agora que você está se acostumando com essa nova forma de pensar sobre agressão, faça o teste no quadro "Agressivo ou Não Agressivo?" para conferir seu entendimento dos critérios que indicam agressão.

Agressão hostil e agressão instrumental

Os psicólogos diferenciam dois tipos de agressão (Husman e Silva, 1984): agressão hostil (ou reativa) e agressão instrumental. Com a **agressão hostil**, o objetivo principal é causar dano físico ou psicológico a outra pessoa. A **agressão instrumental**, no entanto, ocorre na busca de algum objetivo não agressivo. Por exemplo, quando um boxeador acerta um golpe forte na cabeça de um adversário, costuma ocorrer ferimento ou prejuízo. Entretanto, tal ação costuma ser um exemplo de agressão instrumental: o principal objetivo do boxeador é vencer o assalto e, causando danos a seu adversário (ou seja, marcando pontos ou pondo-o a nocaute), pode conseguir seu intento. Se um boxeador imobilizasse seu adversário nas cordas e intencionalmente tentasse puni-lo com golpes na cabeça e no corpo, embora conscientemente estivesse tentando não terminar a luta, isso seria classificado como agressão hostil (reativa).

PONTO-CHAVE Na agressão hostil, o principal objetivo é causar lesão ou dano psicológico a outra pessoa, enquanto na instrumental o que ocorre é a busca de uma meta não agressiva.

Embora a diferença entre agressão instrumental e hostil tenha sido salientada durante muitos anos, Anderson e Bushman (2002) afirmaram ser simplista demais pensar nesses dois tipos de agressão como uma simples dicotomia. Esse argumento tem apoio num estudo de observação de atos agressivos no esporte, no qual Kirker, Tenenbaum e Mattson (2000) relataram que a grande

© Panoramic/Photoshot

No esporte, definir uma agressão como boa ou má costuma depender de percepção pessoal.

maioria dos atos agressivos instrumentais ocorre em associação com algum tipo de processo reativo. Especificamente, citaram um exemplo de seu estudo sobre um atleta que planejou atacar um jogador adversário por razões estratégicas (agressão instrumental), mas só o fez quando o jogador adversário o deixou frustrado e enraivecido (agressão reativa). Devido a resultados como esse, Anderson e Bushman (2002) afirmaram que deveríamos pensar em agressão hostil e instrumental como ancorando as extremidades opostas de um *continuum* e reconhecer que, às vezes, a agressão pode envolver elementos de ambos os tipos.

Não obstante o argumento anterior, a maior parte das agressões no esporte é muito mais instrumental do que reativa, como mostram os exemplos:

- Um atleta da luta greco-romana comprime as costelas de um adversário para criar desconforto e virá-lo.
- Um defensor no futebol americano provoca uma colisão particularmente forte contra um receptor para impedi-lo de receber um passe por trás da defesa.
- Um técnico de basquetebol pede tempo quando um jogador adversário está na linha de lance livre, tentando provocar desconforto psicológico (aumentar a ansiedade) e mau desempenho.

PONTO-CHAVE Profissionais da ciência do esporte e do exercício devem ter filosofias muito bem refletidas, diferenciando comportamento assertivo aceitável, comportamento agressivo instrumental inaceitável e comportamento antissocial inaceitável.

Naturalmente, tanto agressão hostil como agressão instrumental envolvem a intenção de ferir e prejudicar e, muitas vezes, não podem ser claramente diferenciadas. Embora a maioria das agressões no esporte seja instrumental, isso não as torna aceitáveis.

Por fim, alguns pesquisadores examinaram o comportamento antissocial que inclui ações como vandalismo, ações sexuais indesejadas, humilhação de alguém e insultos aos brados (O´Brien, Martens, Ruffman, Miller e Lynott, 2012). Eles podem ou não envolver agressão, ainda que, com certeza, tenham consequências importantes para os envolvidos e a sociedade.

Independentemente de se estudar a agressão ou o comportamento antissocial, uma coisa está clara: profissionais da ciência do esporte e do exercício devem ter uma filosofia bem refletida em relação ao que seja comportamento assertivo, comportamento agressivo instrumental inaceitável e comportamento antissocial inaceitável. Examinemos agora as causas da agressividade, pois entendê-las pode nos ajudar a reduzir a ocorrência de atos agressivos.

Entendendo as causas da agressividade

Por que algumas crianças são mais agressivas do que outras? O que faz alguns atletas perderem o controle? Os indivíduos nascem agressivos ou são um produto de seu ambiente? Os psicólogos historicamente apresentaram quatro importantes teorias em relação às causas da agressividade: teoria do instinto, teoria da frustração-agressão, teoria da aprendizagem social e teoria da frustração-agressão revisada. Além disso, Anderson e Bushman (2002) ofe-

Agressivo ou não agressivo?

Usando os quatro critérios de Gill, circule A ou N para indicar se você considera o comportamento em cada uma destas situações agressivo (A) ou não agressivo (N).

A N 1. Um jogador de proteção no futebol americano dá uma trombada extremamente violenta, mas legal para parar um receptor que arranca sozinho e, mais tarde, indica que queria puni-lo e fazê-lo pensar duas vezes antes de vir correndo pelo meio novamente.
A N 2. Um jogador de proteção no futebol americano dá uma trombada extremamente violenta e ilegal a fim de parar um receptor que arranca sozinho.
A N 3. Um técnico de basquetebol quebra uma cadeira em protesto contra a uma marcação do árbitro.
A N 4. Márcia, uma meio-campista de hóquei na grama, usa seu bastão para acertar intencionalmente uma adversária na canela pelo fato de ela lhe ter feito o mesmo.
A N 5. Um piloto de corrida mata um colega competidor ao bater em alta velocidade em seu carro que saía do boxe.
A N 6. Tentando fazer um jogador do time adversário se preocupar e pensar sobre as consequências negativas de um erro na cobrança de lances livres no final da partida, o técnico Sullivan pede um tempo.
A N 7. Barry sabe que John é sensível e consciente sobre sua capacidade de acertar um arremesso sob pressão, então o primeiro inventa que o técnico disse que, se ele não começasse a arremessar melhor, seria substituído.
A N 8. Jane acerta uma bolada na cabeça de Fran após uma cortada.

Respostas

1. Agressivo (embora a abordagem tenha sido legal, a intenção foi causar dano)
2. Não agressivo (não houve intenção de causar dano)
3. Não agressivo (a ação não foi dirigida a outro ser vivo)
4. Agressivo (embora a atleta achasse que tinha sido agredida primeiro, sua intenção foi provocar dano)
5. Não agressivo (embora o outro piloto tenha morrido, não houve intenção de prejudicá-lo)
6. Agressivo (embora muitos considerem isso uma manobra taticamente inteligente, a intenção foi causar dano psicológico a outra pessoa sob forma de medo e ansiedade)
7. Agressivo (como na Questão 6, a intenção foi causar dano psicológico)
8. Não agressivo (embora tenha havido dano, não houve intenção de prejudicar a adversária)

Adaptado de R. Martens, 1982. Kids sports: A den of iniquity or land of promise. In *Children in sport*, editado por R.A. Magill.M.J. Ash e F.L. Smoll (Champaign, IL: Human Kinetics, 204-218.

receram uma estrutura unificadora que resume as várias teorias e reúne muito do pensamento atual sobre a agressividade. Discutiremos a seguir cada uma dessas teorias.

Teoria do instinto

De acordo com a **teoria do instinto** (Gill, 2000), as pessoas têm um instinto inato de serem agressivas que se desenvolve até inevitavelmente acabar se manifestando. Esse instinto pode ser expresso diretamente por ataque a outro ser vivo ou ser deslocado por **catarse**, caso em que a agressão é liberada ou "expulsa" por meios socialmente aceitos, como o esporte. Portanto, para um teórico do instinto, esporte e exercício desempenham função muito importante na sociedade, na medida em que permitem que as pessoas canalizem seus instintos agressivos de formas socialmente aceitáveis. Infelizmente, um instinto agressivo biologicamente inato nunca foi identificado, ainda que pesquisas mostrem que variantes do gene transportador da serotonina influenciam a agressão (Sysoeva, Kulikova, Malyuchenko, Tonevitskii e Ivanitskii, 2010). Além disso, tampouco há apoio à noção de catarse. Portanto, não podemos citar a teoria do instinto para alegar que programas de esporte e de educação física oportunizem formas socialmente aceitáveis de canalizar ímpetos agressivos naturais.

PONTO-CHAVE Há pouco apoio à teoria do instinto de agressão ou à sua noção tangencial de catarse.

Teoria da frustração-agressão

A **teoria da frustração-agressão**, às vezes chamada de teoria do impulso, estabelece simplesmente que a agressão é o resultado direto de uma frustração que ocorre devido a bloqueio ou fracasso do objetivo (Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears, 1939). A hipótese, a princípio, fez sentido intuitivamente para os psicólogos, porque a maioria dos atos agressivos é cometida quando as pessoas estão frustradas. Por exemplo, quando um jogador de futebol sente que foi ilegalmente obstruído por um adversário, fica frustrado e dá uma cotovelada no outro. Entretanto, essa visão tem pouco apoio hoje devido à sua insistência de que a frustração deve sempre resultar em agressão. A pesquisa e a experiência mostram repetidamente que as pessoas muitas vezes lidam com suas frustrações ou as expressam de formas não agressivas.

- Poucas evidências mostram que atletas frustrados reduzem os níveis de agressividade ao participarem de esportes de contato.

- A teoria da frustração-agressão, que defende que frustração sempre causa agressão, é, hoje, normalmente descartada.

De acordo com a contra-argumentação dos teóricos da frustração-agressão, as reações agressivas que ocorrem nem sempre são óbvias: podem ser canalizadas por válvulas de escape socialmente aceitas, como os esportes competitivos. Portanto, como os teóricos do instinto, os proponentes da teoria da frustração-agressão veem a catarse como tendo um papel importante. Conforme mencionamos, existem poucas evidências de catarse no esporte. Como consequência, há também poucas evidências de que praticantes de esportes de contato frustrados e agressivos diminuam seus níveis de agressividade por meio da sua prática (Gill e Williams, 2008). Na verdade, em alguns casos, esses praticantes se tornam mais agressivos (Arms, Russell e Sandilands, 1979). Apesar de suas deficiências, a hipótese de frustração-agressão contribuiu com uma valiosa percepção do papel da frustração no processo da agressão.

Teoria da aprendizagem social

A **teoria da aprendizagem social** explica a agressão como um comportamento que as pessoas aprendem ao observarem outros que modelam determinados comportamentos e ao receberem reforço por exibir atitudes semelhantes. O psicólogo Albert Bandura (1973) descobriu que crianças que assistiam a modelos adultos cometerem atos violentos (bater em bonecos joão-bobo) repetiam aqueles atos mais do que crianças não expostas a tais modelos agressivos. Esses efeitos de modelagem eram especialmente poderosos quando as crianças recebiam reforço por copiarem as ações dos modelos adultos.

PONTO-CHAVE A teoria da aprendizagem social, que explica a agressão como um comportamento aprendido por meio da observação de outros, com reforço pela manifestação de comportamento similar, tem bastante apoio científico.

Coerente com os princípios da teoria da aprendizagem social, pesquisadores também demonstraram, de modo convincente, que a observação de violência na mídia tem uma relação positiva com a agressividade, com correlações excedendo as de dever de casa e realização acadêmica; fumo passivo e câncer de pulmão; e uso de preservativo e vírus da imunodeficiência humana sexualmente transmitido (Bushman e Anderson, 2001). Sendo mais específico, essa pesquisa sugere que todos os indivíduos (em especial as crianças) são expostos a incontáveis incidentes de violência na mídia e aprendem muitas formas de serem agressivos. Portanto, muitos indivíduos aprendem socialmente que tais ações são formas adequadas de lidar com divergências e confrontos. Embora a violência do esporte não tenha sido o foco específico desses estudos, todos testemunhamos a frequência com que os meios de comunicação retratam a violência no esporte, e não há razão para crer que atletas jovens sejam menos afetados pela violência dos meios de comunicação do que as crianças em geral.

Psicólogos e sociólogos do esporte estudaram o hóquei no gelo devido à difusão de ações agressivas ilegais no esporte, tais como brigas. Smith (1988) constatou que a violência predominante no esporte profissional é modelada por jogadores amadores jovens. Na verdade, a agressão é valorizada no hóquei no gelo, e os jogadores rapidamente aprendem que ser agressivo é uma forma de ganhar reconhecimento pessoal. Muitos técnicos, pais e companheiros de equipe aceitam e reforçam esses atos agressivos. Jogadores jovens de hóquei assistem a seus heróis na televisão modelando comportamentos agressivos e, mais tarde, recebem reforço por exibirem comportamentos semelhantes. Mesmo o tipo de liga pode transmitir sinais a respeito de agressividade. Emery, McKay e colaboradores (2009) descobriram que jovens jogadores de hóquei no gelo que jogaram em ligas que permitiam fiscalização tinham atitudes mais positivas sobre isso e pontuação mais elevada numa medida de agressividade do que jogadores participantes de ligas não fiscalizadas.

Gee e Leith (2007) também encontraram apoio à teoria da aprendizagem social num estudo sobre o comportamento agressivo no hóquei no gelo profissional. Pelo exame de registros de penalidades em 200 jogos da NHL, descobriram que jogadores nascidos nos Estados Unidos cometiam atos significativamente mais agressivos do que os nascidos em países europeus. Trata-se de um resultado importante, porque, durante anos, muitos no hóquei defenderam que jogadores norte-americanos eram socializados para serem mais agressivos que jogadores europeus. Curiosamente, os resultados mostraram também que os jogadores europeus que se uniram à NHL eram bem menos agressivos que os norte-americanos quando novatos, embora não diferissem dos norte-americanos quando veteranos. Isso sugere que jogadores europeus adotam a orientação norte-americana mais agressiva à medida que passam mais tempo na liga. Esses resultados refutam a ideia de que comportamentos agressivos resultam naturalmente da frustração inerente ao hóquei; na verdade, eles são socialmente aprendidos.

A pesquisa da aprendizagem social no esporte mostra que a maior parte dos atletas não aprende a ser flagrantemente violenta. Entretanto, a agressão pode ocorrer e ocorre em todos os esportes. Evidências recentes também indicam que os atletas têm intenção de serem

agressivos durante as competições (Widmeyer, Dorsch, Bray e McGuire, 2002). Uma patinadora artística, por exemplo, pode tentar baixar o moral de uma adversária e fazer observações perturbadoras, como "Ouvi falar que os árbitros disseram que um traje como o seu é ilegal este ano". Esse é um exemplo mais sutil de agressão, mas a intenção ainda é prejudicar outra pessoa. A maioria dos pais e dos técnicos não tolera ataques sem provocação de outros, contudo, a agressão costuma ser sancionada em resposta a ato agressivo de outra pessoa. Por exemplo, uma jovem jogadora de basquetebol é instruída a não violar as regras e a não bater nos outros, mas aprende a pagar na mesma moeda, num jogo particularmente bruto, com empurrões e cotoveladas às escondidas. Finalmente, a pesquisa da psicologia do esporte também demonstrou que atos agressivos ilegais no esporte (como golpes, ganchos no hóquei no gelo) não costumam ser penalizados. Portanto, os atletas recebem reforço pelo sucesso de atos assim (Sheldon e Aimar, 2001).

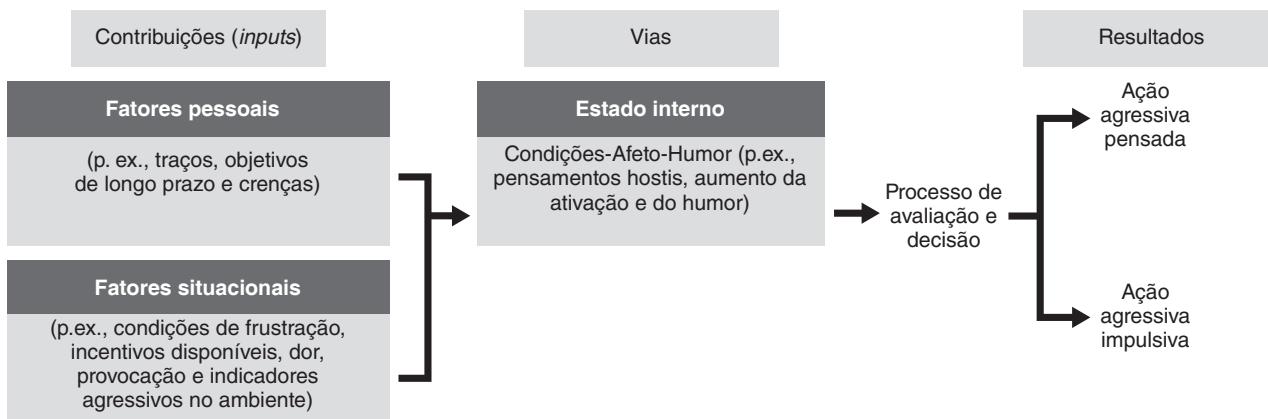
A teoria de aprendizagem social tem considerável apoio científico (Bandura, 1977b; Thirer, 1993). Ela enfatiza o papel importante que os entes queridos têm sobre o desenvolvimento ou o controle da agressão, uma vez que modelagem e reforço são as formas-chave de aprendizagem de comportamentos agressivos.

Teoria da frustração-agressão revisada

A **teoria da frustração-agressão revisada**, também conhecida como teoria de neoassociação cognitiva por teóricos contemporâneos, combina elementos da hipótese de frustração-agressão original com a teoria da aprendizagem social. De acordo com essa visão amplamente aceita, embora uma frustração nem sempre leve à agressão, ela aumenta a probabilidade de agressão pelo aumento da excitação, da raiva e de outros pensamentos e emoções (Baron e Richardson, 1994; Berkowitz, 1965, 1969, 1993). Entretanto, excitação e raiva aumentadas resultam em agressão apenas quando sugestões socialmente aprendidas sinalizam a adequação da agressão naquela situação. Se os indicadores sinalizarem que a agressão é inadequada, ela não ocorrerá. Por exemplo, um jogador de defesa no futebol americano que fica frustrado por não conseguir interceptar um passe para *touchdown* pode sair xingando seu adversário se seu técnico já tiver tolerado esse comportamento. Entretanto, se souber que ficará no banco no próximo jogo por agressão, o comportamento agressivo terá muito menos probabilidade de ocorrer.

Modelo de agressão geral

Embora as teorias da aprendizagem social e da frustração-agressão revisada tenham aumentado nosso entendimento da agressão no esporte, pesquisadores contemporâneos estão constatando que a agressão é muito mais complicada do que originalmente se pensava (Anderson e Bushman, 2002; Widmeyer, Dorsch, Bray e McGuire, 2002). Por exemplo, embora tenha sido verificado que a frustração, com certeza, aumenta a probabilidade de agressão, ela é apenas uma causa circunstancial. Uma variedade de fatores pessoais (tais como crenças, atitudes) e fatores circunstanciais (como provocação, locais quentes e superlotados, incentivos por ser agressivo) influenciam o comportamento agressivo. Para ajudar a orientar aqueles interessados em estudar e reduzir a agressão, Anderson e Bushman (2002) desenvolveram uma estrutura unificadora (o modelo de agressão geral) para entender a agressão.

A Figura 23.1 retrata o processo de agressão com base no modelo de Anderson e Bushman. Primeiro, existe algum tipo de ação agressiva. De acordo com a visão comportamental da interação pessoa-por-situação ressaltada em todo este texto, por exemplo, tanto fatores pessoais como circunstanciais e sua interação única determinam a propensão de alguém manifestar

Um caso de comportamento aprendido: Billy malvado

Billy tem 7 anos de idade, é goleiro do time infantil de hóquei Buffalo Bombers e envolveu-se, com seus companheiros de equipe e adversários, em uma discussão em torno de um gol duvidoso. Billy foi atingido, mas não tinha certeza por quem ou pelo quê. Irritado, ele se vingou dando um soco no nariz do adversário mais próximo. O árbitro o expulsou do jogo. Seu técnico lhe disse que ele não deveria ter dado o soco porque o time precisava dele e que em nada poderia ajudar sentado no banco. Entretanto, mais tarde, Billy ouviu por acaso seu técnico gabar-se para um assistente: "Que lutador e competidor é esse Billy", o que o fez se sentir bem.

Em casa, o pai de Billy parecia orgulhoso de seu desempenho. Disse para o filho nunca começar uma briga e bater em alguém, mas que precisava ser homem e defender-se: "Hóquei é um jogo de competição feroz e você não pode deixar ninguém intimidá-lo lá dentro – afinal, você não vê os goleiros profissionais levarem desaforo para casa".

Ultimamente, Billy tem sido um goleiro temido pelos adversários – qualquer um na linha da área está sujeito a receber um tratamento para lá de rude de sua parte. Billy agora assiste aos jogos profissionais para aprender como ser rude e duro sem ser expulso do jogo.

Adaptado de R. Martens, 1982. Kids sports: A den of iniquity or land of promise. In *Children in sport,* editado por R. A. Mgill, M.J. Ash e F.L. Smoll (Champaign, IL: Human Kinetics, 204-218.

FIGURA 23.1 O modelo de agressão geral.

comportamento agressivo. Ou seja, a personalidade (atletas orientados ao ego, por exemplo, revelaram-se mais agressivos do que atletas orientados à tarefa) e a situação (rivalidades intensas, por exemplo, estão associadas com agressão aumentada) determinarão a probabilidade de alguém ser agressivo. À medida que essas ações agressivas são vividas, o estado interno da pessoa é alterado. Por exemplo, um atleta experimentará uma mudança no estado interno ao ficar frustrado de alguma forma, talvez por perder um jogo ou por jogar mal, e pode achar que a agressão é uma forma adequada de resolver desentendimentos. A mudança de estado interno do atleta é caracterizada por maior excitação, mudanças de humor e sequências ou esquemas de pensamentos hostis, que se alimentam de forma recíproca e levam a certos resultados: uma ação agressiva pensada *versus* uma ação agressiva impulsiva, dependendo de como o atleta avalia a ação e do estado interno resultante. Portanto, a agressão ocorre como resultado de um processo complexo mediado pelos pensamentos e pelas emoções da pessoa, causada pela interação de inúmeros fatores pessoais e circunstanciais.

Examinando a agressão no esporte: considerações especiais

Os psicólogos do esporte não apenas testaram as teorias da agressão no ambiente esportivo como também examinaram outras questões importantes, inclusive espectadores e agressão, raciocínio de jogo e agressão, lesões esportivas e agressão, desempenho esportivo e agressão, atmosfera moral da equipe e agressão, determinantes de agressão específicos de cada esporte, diferenças culturais e sexuais e agressão no esporte relacionada ao álcool. Nas seções a seguir discutiremos cada uma delas.

Espectadores e agressão

Os esportes competitivos diferem de muitas atividades, na medida em que são, geralmente, realizados na presença de torcedores e espectadores. As torcidas em jogos e competições esportivas não costumam ser observadores passivos – elas se identificam ativamente com seus times. Seu envolvimento é geralmente educado e apoiador, mas casos de violência de torcedores parecem estar em alta. Em resposta a preocupações sobre violência de torcedores, os psicólogos do esporte estudaram a agressividade do espectador.

Pesquisadores testaram primeiro a teoria da catarse para determinar se os torcedores se tornam mais ou menos agressivos após assistirem a eventos esportivos. Em geral, os pesquisadores verificaram que observar um evento esportivo não diminui o nível de agressividade do espectador. Além disso, assistir a algum esporte de contato violento na verdade aumenta a prontidão de um espectador para ser agressivo (Wann, Schrader e Carlson, 2000). Entretanto, só ocorre agressão se outros fatores ambientais ou relacionados ao jogo estiveram presentes. Por exemplo, estudos com espectadores de hóquei revelaram que a agressão da torcida é mais provável com espectadores mais jovens, desfavorecidos, em condições de superlotação e sob influência do álcool (Cavanaugh e Silva, 1980; Russell e Arms, 1995). Wann e colaboradores (2005) constataram que sair derrotado estava associado a uma maior propensão da torcida à violência, em especial quando os fãs tinham muita identificação com o time. Rivalidades também estão associadas à violência das torcidas. Além disso, Smith (1983) verificou que atos agressivos em pequena escala no campo (como breves empurrões entre jogadores ou discussão acalorada em relação a uma marcação da arbitragem) estavam associados com subsequente agressividade da torcida. Finalmente, um estudo mostrou que a agressão (como minutos de penalidade) no hóquei no gelo uni-

versitário estava relacionada à satisfação dos torcedores (DeNeui e Sachau, 1996), e outra pesquisa concluiu que alguns torcedores que se satisfazem com envolvimento em comportamentos negativos agem assim porque isso os ajuda a afirmar uma identidade social ou de grupo positiva (Amiot, Sansfacon e Louis, 2013). Portanto, os torcedores podem estar buscando mais do que atitudes justas e limpas nos jogos – podem estar procurando comportamento violento como fonte de satisfação e uma afirmação de sua identidade social.

Administradores do esporte e outros envolvidos deveriam ser informados desses resultados, para ajudarem a diminuir a probabilidade de violência (eliminando, por exemplo, venda de álcool e impondo capacidades estritas de espectadores sentados que minimizem a densidade da multidão). Técnicos e jogadores devem manter o controle emocional no campo para a garantia de não desencadearem a agressividade dos torcedores. Os pais deveriam educar seus filhos sobre os propósitos do esporte e a inadequação de testemunhar atos agressivos como uma fonte de divertimento.

Raciocínio de jogo e agressão

Um resultado científico alarmante é que muitos atletas consideram, em geral, alguns atos agressivos inadequados, mas adequados ao ambiente esportivo (Bredemeier e Shields, 1984, 1986). Por exemplo, brigar é considerado apropriado em certas situações esportivas (p. ex., se um lançador acerta a bola na sua cabeça intencionalmente), ao passo que nenhuma forma de briga seria tolerada na banda da escola. Esse padrão duplo é chamado de **raciocínio de jogo** (ou *moralidade entre parênteses*).

Infelizmente, as pessoas estão aprendendo e acreditando que não há mal em ser mais agressivo no esporte do que em outros contextos de vida. Isso representa um problema. Primeiro, agressão suscita o risco de ferimentos e danos. Além disso, o esporte pode e deve servir para ensinar as crianças a se comportarem adequadamente, no esporte e fora dele. Permitir (ou aplaudir) comportamento agressivo no esporte transmite a mensagem errada para as crianças. Os profissionais do esporte devem definir especificamente o comportamento adequado e deixar claro que qualquer forma de agressão não permitida na sociedade é também inadequada no esporte.

A propósito, ao expulsar Latrell Sprewell por atacar seu técnico, o então comissário da NBA, David Stern, afirmou: "Uma liga esportiva não tem de aceitar ou perdoar um tipo de comportamento que não seria tolerado em outro segmento da sociedade" (Mihoces, 1997), mostrando claramente que moralidade entre parênteses não seria tolerada. A reação dos torcedores foi apoiar a atitude de Stern e da Liga, algo que, esperamos, sinalize uma mudança em uma atitude anteriormente aceita de moralidade entre parênteses no esporte.

Distanciamento moral e agressão

Cada vez mais pesquisas sobre agressão no esporte têm o foco no distanciamento moral, ou como os atletas autorregulam o distanciamento da moralidade e justificam seus atos agressivos (Boardley e Kavussanu, 2011; Traclet, Romand, Moret e Kavussanu, 2011). Esse trabalho foi orientado pela teoria sociocognitiva do pensamento e da ação morais, de Bandura (1999), que identifica oito mecanismos psicossociais como justificativa de atos agressivos individuais. Esses mecanismos incluem deslocamento da responsabilidade para outros (tais como os árbitros), ou reestruturação cognitiva do ato violento a ponto de ele não ser visto como imoral. Para determinar os tipos do distanciamento moral usados no esporte, Traclet e colaboradores (2011) entrevistaram 30 jogadores de futebol após eles terem assistido a vídeos de comportamentos agressivos e antissociais ocorridos em jogos. Os resultados revelaram que o distanciamento moral foi relevante, na medida em que os jogadores deram duas justificativas ou mais para cada clipe a que assistiram; deslocamento da responsabilidade para outros (p. ex., "Jogadores profissionais fazem isso, nós também") e justificativa moral (p. ex., "Minha tarefa é evitar que meu oponente pontue, não importa como") ocorreram com mais frequência. O estudo do distan-

Doug Murray/Icon SMI

Será que o comportamento agressivo por um companheiro de time pode melhorar o desempenho e o estado de ânimo do time? Vale a pena esse reforço no comportamento agressivo?

ciamento moral ajuda-nos a entender melhor por que as pessoas cometem atos agressivos mesmo quando sabem que estão erradas.

Lesões esportivas e agressão

Além das questões éticas relativas à adequação da agressão no esporte, evidências se acumulam no sentido de que o jogo agressivo está relacionado com lesões esportivas. Katorji e Cahoon (1992), por exemplo, relataram resultados de entrevistas com jogadores e treinadores que indicaram que 59% das lesões de jogadores infantojuvenis B de hóquei resultaram de atos agressivos dos adversários. Similarmente, ao estudar o hóquei universitário na América do Norte, Hayes (1975) verificou que 15% de todas as lesões que ocorriam estavam relacionadas a pênalti, muitas das quais eram atos como tropeções. Finalmente, 40% de lesões da medula espinhal em jogadores canadenses de hóquei entre 16 e 20 anos de idade eram resultado de encontrões por trás, uma forma de agressão. Embora nem todas as penalidades envolvam a "intenção de causar dano", Widmeyer e colaboradores (2002) verificaram que os jogadores às vezes têm intenção de causar dano. Embora o número preciso de lesões intencionais não possa ser determinado, é evidente que a agressão está relacionada com aumento das lesões esportivas.

Desempenho esportivo e agressão

Alguns técnicos e atletas acreditam que a agressividade melhora o desempenho esportivo, tanto no nível coletivo quanto no individual. Por exemplo, o jogador de basquetebol Kermit Washington dizia que sua fama de mau ajudava a evitar que fosse atacado em quadra. Jack Tatum, jogador de defesa do futebol americano, dizia que seu time tinha maior probabilidade de ser sucesso quando ele castigava os adversários em cada jogada (Papanek, 1977). Certamente, a relação entre agressão e desempenho é complexa, e houve muitos casos em que atos agressivos "decidiram" resultados. Considere, por exemplo, a estratégia de fazer um jogador de menor habilidade cometer atos agressivos contra um adversário de maior habilidade para distraí-lo ou atraí-lo para uma briga.

Alguns psicólogos do esporte concordam que a agressividade facilita resultados de desempenho (Wiedmeyer, 1984), enquanto outros acreditam que não (Gill, 2000). É difícil interpretar pesquisas, porque ainda não há uma distinção clara entre agressividade e comportamento assertivo. Silva (1980) afirmou que a agressividade não facilitaria o desempenho, já que eleva o nível de excitação de uma pessoa e desvia a atenção para outras questões não relacionadas ao desempenho (como machucar o adversário). Para concluir, a relação entre agressividade e desempenho pode ter importância secundária. Questões mais centrais envolvem se os profissionais da ciência do esporte e do exercício valorizam o desempenho a qualquer preço, sua preocupação com os praticantes de esportes e sua disposição em assegurar que a agressividade não compensa e que quem a praticar pagará (Widmeyer, 1984).

PONTO-CHAVE Profissionais da ciência do esporte e do exercício precisam decidir se valorizam a melhoria do desempenho à custa do aumento da agressividade ou se têm mais preocupação com a forma pela qual o esporte influencia os praticantes.

Atmosfera moral da equipe e agressão

Uma forte ligação entre a atmosfera moral de equipes e atos agressivos de atletas foi revelada (Stephens, 2004; Stephens e Bredemeier, 1996; Stephens e Kavanagh, 2003). Por exemplo, Stephens (2004) verificou que os principais prognosticadores de tendências agressivas em jogadores jovens de basquetebol incluíam percepções de comportamento agressivo de seus companheiros na mesma situação e sua disposição de ferir outros a pedido de seu técnico. Stephens e Bredemeier (1996) mostraram que a agressividade dos atletas é influenciada por normas da equipe e percepções de agressividade, bem como por apoio do técnico a essas normas; já Chow, Murray e Feltz (2009) descobriram que as normas de equipe quanto à agressão eram prognosticadores de probabilidade de jovens jogadores de futebol serem agressivos. Portanto, técnicos e companheiros de equipe desempenham um papel especialmente importante na criação de uma atmosfera moral da equipe, que influencia a agressividade nos atletas.

Determinantes de agressão específicos de cada esporte

Além das teorias gerais de agressão já discutidas, inúmeras explicações para agressividade específica de cada esporte foram apresentadas (Widmeyer, Bray, Dorsch e McGuire, 2001). Especificamente, os atletas se comportam de forma agressiva porque:

- alguém cometeu uma agressão contra eles,
- o adversário os irritou,
- eles são altamente voltados ao ego e apresentam baixo nível de desenvolvimento moral (ver Capítulo 24),

- querem mostrar como são valentões,
- acreditam ser parte de seu papel e
- sentem pressões do grupo para serem agressivos.

Outro resultado foi o fato de que quanto mais frequentemente os times competem entre si, maior a probabilidade de serem agressivos (Widmeyer e McGuire, 1997).

Diferenças culturais e sexuais

Psicólogos do esporte estudaram as diferenças sexuais e culturais em relação à agressividade. Pesquisas mostram que os homens apresentam altas frequências de agressividade, na comparação com as mulheres (Vaez Mousavi, 2005). Vários pesquisadores também começaram a comparar a agressividade entre culturas (Maxwell, Visek e Moores, 2009). Maxwell e colaboradores (2007) constataram que experiências de agressividade em atletas chineses eram similares às das populações ocidentais, de várias formas. Os atletas chineses, no entanto, cogitaram mais sobre agressividade, sugerindo que membros de uma cultura coletivista têm menor propensão a aceitarem a agressividade como uma forma de concretização de metas. Embora seja cedo demais para se tirar uma conclusão sólida, essa pesquisa sugere que os profissionais devem tentar compreender a experiência de indivíduos de outras culturas e não pressuporem às cegas que todos os atletas e praticantes de exercícios venham a entender a agressividade da mesma forma e a manifestá-la assim também.

Agressão relacionada ao álcool no esporte

Um resultado consistente na literatura é que atletas universitários relatam índices mais altos de agressão associada ao álcool e comportamento antissocial do que seus iguais que não praticam esportes (veja Nelson e Wechsler, 2001; O'Brien et al., 2012). É esse, em especial, o caso de atletas do sexo masculino. Descobriu-se ainda que os atletas se envolvem mais acentuadamente em surtos de bebida alcoólica e consumo exagerado de álcool, já que passam muito tempo socializando, têm amigos próximos que bebem e relatam mais pressão dos companheiros para beber. Assim, além das principais consequências associadas à saúde decorrentes do mau uso do álcool (ver o Capítulo 20), a agressividade que costuma advir pode ter efeitos cruciais na propriedade e nas pessoas. É importante tratar a agressividade associada ao álcool, e as pesquisas sugerem que a discussão dos efeitos negativos do consumo excessivo no desempenho esportivo e na vida profissional para a modificação do ambiente social dos atletas talvez seja a melhor forma de fazer isso (Nelson e Weschler, 2001).

Aplicação dos conhecimentos à prática profissional

Consolidemos agora o que sabemos sobre agressão e discutamos como poderíamos desenvolver estratégias para controlar a agressão em ambientes esportivos e de atividade física. Primeiro, examinaremos situações nas quais a agressão tem mais probabilidade de ocorrer. Em seguida, discutiremos estratégias para modificar ações agressivas e ensinar comportamentos adequados.

Entenda quando a agressão tem maior probabilidade de ocorrer

Espera-se que certas situações provoquem comportamentos agressivos. A agressão é provável quando os atletas estão frustrados. Em geral, os participantes se sentem frustrados quando estão perdendo, consideram as faltas injustas, estão constrangidos, sofrendo fisicamente ou jogando aquém de suas capacidades. Perder por uma grande margem de pontos, perder para um adversário de virada e jogar mal se revelaram situações especialmente importantes relacionadas à agressão (Widmeyer, Dorsch Bray e McGuire, 2002). Os atletas apaixonados por seu esporte e que percebem o fracasso como uma ameaça à sua identidade têm maior propensão à agressividade (Donahue, Rip e Vallerand, 2009), da mesma forma que atletas que se concentram em metas de resultado. Portanto, professores e técnicos devem ser particularmente sensíveis para detectar e controlar a agressão nessas situações frustrantes.

Modifique reações agressivas

Infelizmente, nem sempre podemos controlar situações que causam frustração. Mas podemos observar os participantes com maior atenção e retirá-los da situação aos primeiros sinais de agressividade. Ou, melhor ainda, podemos ensinar aos atletas habilidades para controle de suas emoções e reações à frustração. Por exemplo, um jogador de hóquei no gelo que muitas vezes ficava frustrado durante os jogos, reagia com agressividade e passava cada vez mais tempo fora do jogo (por punições) foi capaz de aprender habilidades de controle do estresse (Silva, 1982). Com treinamento, o jogador reduziu suas reações agressivas e permaneceu nos jogos, em vez de ser punido. Com base num estudo envolvendo mais de

400 atletas, Maxwell e colaboradores (2009) descobriram que indivíduos capazes de controlar sua raiva tendem a ser menos agressivos, não vendo a agressão como legítima. Finalmente, numa pesquisa recente, jovens jogadores de hóquei aprenderam habilidades cognitivas e emocionais, além de rotinas no gelo voltadas à redução de atos agressivos (Lauer e Paiement, 2009). Um projeto com um só tópico, envolvendo três participantes, foi usado para avaliar o efeito da intervenção nos comportamentos agressivos dos jogadores. Os resultados mostraram que todos os jovens atletas evidenciaram redução da agressividade, ainda que certas diferenças fossem pequenas. As maiores reduções foram encontradas em atos de retaliação e importantes atos de agressividade, algo significativo, porque esses atos agressivos mais graves costumam levar a lesões e suspensões. Devido a resultados como esse, psicólogos do esporte (Widmeyer, 2002) recomendaram que os técnicos ensinassem estratégias de controle das emoções a atletas e que simulassem condições de frustração a fim de que seus jogadores tenham a oportunidade de praticar estratégias de controle emocional sob pressão.

PONTO-CHAVE O treinamento do controle do estresse pode ajudar estudantes e atletas a lidar com situações frustrantes.

Uma ênfase excessiva na vitória está na raiz de muitas frustrações. Tentar vencer não é errado, mas a vitória não deve ser enfatizada ao ponto de ocorrer agressão após uma derrota. Este nível de frustração é um sinal de que a vitória precisa ser colocada em perspectiva. Profissionais da ciência do esporte e do exercício têm uma responsabilidade moral de delinear agressão a partir de intensidade e assertividade (agressividade boa) e orientar assim os participantes.

PONTO-CHAVE Profissionais do esporte e do exercício têm uma responsabilidade moral de distinguir claramente comportamentos assertivos de agressividade com a intenção de causar danos.

Ensine comportamento adequado

Uma vez que você tenha determinado o que constitui agressão e o que é jogo adequado, intenso ou assertivo, pode usar estratégias de aprendizagem social (modelagem e reforço; ver Capítulo 6) para ensinar aos participantes comportamentos adequados. Você deve explicar aos jogadores por que determinados comportamentos são adequados ou inadequados. (Este assunto será discutido em mais detalhes no Capítulo 24.)

Estabeleça normas de equipe

Uma estratégia para reduzir a agressividade no esporte é ajudar a estabelecer normas adequadas de equipe, o que envolve conversar com os atletas e, em especial, com as lideranças da equipe, sobre a diferença entre agressividade e comportamento assertivo. Fazer com que os capitães monitorem os atos dos membros do time também é importante, de modo que os atos dos atletas possam ser discutidos ao primeiro sinal de agressão. Praticantes de atividades físicas também devem saber como resolver conflitos e disputas de forma não violenta. Uma escola de ensino médio em Maryland instituiu um programa para fornecer esse treinamento, o qual melhorou o clima da escola (Miller, 1993). No programa de resolução de

Jogo duro e limpo: intervenção em agressividade no hóquei

Os psicólogos do esporte Larry Lauer e Craig Paiement (2009) desenvolveram uma intervenção para ajudar jovens jogadores de hóquei no gelo a controlarem melhor suas emoções e reduzirem atos agressivos. O programa foi implementado por vários meses, da seguinte forma:

- *Sessão 1*: foi feita uma diferenciação entre jogo agressivo (sujo) e assertivo (limpo), sendo debatido o que comportava cada um. A ideia de agressão como algo de "macho" e legal não foi salientada, sendo enfatizada a empatia e a compaixão pelos adversários.
- *Sessão 2*: os jogadores foram conscientizados do papel das emoções no hóquei e como as próprias emoções têm relação com agressões. Foi dada ênfase à importância do controle das emoções via respiração profunda.
- *Sessão 3*: foi explicado aos jogadores um plano em quatro fases para controle das emoções durante jogo duro mas limpo. As fases incluem (1) reação positiva às emoções, (2) identificação dos próprios "calos" sensíveis, (3) desenvolvimento de uma nova resposta a "calos" emocionais e (4) desenvolvimento de uma estratégia de prática de controle emocional no gelo. Foi ensinada aos jogadores uma rotina de controle emocional 3R (reagir, relaxar, refocalizar).
- *Sessões 4, 5 e 6*: técnicas de controle da ativação (excitação) e do estresse, como estabelecimento de metas e mentalização, foram ensinadas, treinadas e automonitoradas pelos jogadores.
- *Sessões 7, 8 e 9*: os jogadores praticaram habilidades e usaram-nas nos jogos. Foi enfatizada a autorregulação, metas foram fixadas e emoções, automonitoradas. Vídeo de jogos foram revisados e discutidos.

conflitos entre colegas de classe, estudantes com uma boa liderança e habilidades de comunicação foram identificados para agirem como mediadores entre colegas na solução de conflitos entre alunos. Esses líderes entre colegas aprenderam a implementar os seguintes passos na resolução não violenta de conflitos:

1. Concordar em encontrar-se. Fazer as partes concordarem em reunir-se com o aluno mediador (mas não se sentar perto uns dos outros na reunião).
2. Registrar os fatos. Cada parte tem a oportunidade de fazer seu relato do acontecimento. O aluno mediador escuta, mas não toma partido.
3. Expressar sentimentos. Cada parte expressa seus sentimentos em relação ao acontecimento, e o mediador repete o que é dito para assegurar clareza de significado.
4. Buscar resolver. As consequências desejáveis da resolução do conflito são manifestadas pelas partes. O mediador enfatiza áreas de concordância relativas aos benefícios da resolução do conflito.
5. Salientar mudanças necessárias. As partes fazem uma lista do que cada um poderia fazer para resolver o conflito.
6. Desenvolver um plano de ação. Um plano de ação é desenvolvido, e cada parte o assina, indicando seu compromisso com o plano de ação e com a solução cooperativa do conflito.
7. Acompanhar o plano. Após algum tempo, é perguntado a cada parte se o problema ainda existe.

Embora esse não seja o único modelo de resolução de conflitos e não funcione necessariamente em todas as situações, ele demonstra com clareza o valor e a importância de ensinar as crianças a resolverem conflitos sem o uso de violência.

Considerando-se os níveis crescentes de violência na sociedade, é improvável que sua ocorrência nas escolas diminua por conta própria. Professores de educação física e técnicos devem ensinar às crianças técnicas não violentas de solução de conflitos.

Controle a agressividade do espectador

Além de trabalhar com atletas para controlar a agressividade, administradores de esportes e de escolas podem usar as seguintes estratégias para controlar a agressividade nos espectadores:

1. Desenvolva políticas rigorosas de controle de álcool ou proíba o consumo entre os espectadores em competições esportivas. Aumento do uso de bebida alcoólica está associado a aumento de agressividade nas arquibancadas e a crimes pós-jogos, como agressão, vandalismo e conduta desordeira (Rees e Schnepel, 2009).
2. Penalize espectadores (p. ex., expulsá-los) imediatamente por atos agressivos. Interrompa a agressão assim que começar e informe outros espectadores de que isso não será tolerado.

Agressão boa ou má?

Tom Martinez é o novo técnico de futebol americano da Aurora High School. Ele assumiu um programa com uma tradição de derrotas e uma reputação de jogadores excessivamente agressivos que cometem faltas flagrantes e jogam com displicência. Sendo ex-jogador universitário, ele sabe que é preciso muito esforço para ser bem-sucedido, mas está comprometido com sua filosofia de que displicência e violência são inadequadas. Acha que o primeiro passo para remediar a situação em Aurora é estabelecer a diferença para os jogadores entre agressividade adequada e agressividade inadequada. Ele lembra o quanto era confuso e frustrante quando um técnico o recompensava por um jogo agressivo e outras pessoas o repreendiam pelas mesmas atitudes.

Tom reúne-se com os auxiliares de treinamento e todos concordam em ser consistentes na diferenciação entre jogo assertivo e agressividade. Adotam as diretrizes logo a seguir, explicam-nas para o time e recompensam consistentemente a demonstração de jogo limpo, bom e forte, ao mesmo tempo que punem imediatamente a agressividade.

DIRETRIZES DA AURORA HIGH SCHOOL

Atitudes adequadas

Choques duros dentro das regras e dentro do campo de jogo
Ajudar os adversários a se levantarem do gramado após choques violentos
Reconhecer boas jogadas dos adversários

Atitudes inadequadas

Derrubadas e choques desmedidos
Atos legais visando punir fisicamente os adversários (p. ex., golpes de antebraço na cabeça dos receptores)
Golpes visando a cabeça ou bloqueios maldosos visando os joelhos
Empurrar e derrubar adversários após o árbitro ter apitado
Observações de intimidação (p. ex., “Se você acha que foi um chute forte, espere o próximo”)
Conversa ameaçadora fora do campo sobre machucar ou pegar adversários

Recomendações para controlar a agressividade e a violência no esporte

A Sociedade Internacional de Psicologia do Esporte (International Society of Sport Psychology) adotou a seguinte posição sobre agressividade e violência no esporte:

- *Recomendação 1*: Os dirigentes devem fazer revisões fundamentais de penalidades de modo que comportamentos que violem as regras resultem em punições que tenham maior valor punitivo do que possível reforço.
- *Recomendação 2*: Os dirigentes devem assegurar o treinamento adequado das equipes, particularmente nos níveis juvenis, que enfatize um código de conduta de jogo limpo entre os participantes.
- *Recomendação 3*: Os dirigentes devem proibir o uso de bebidas alcoólicas em eventos esportivos.
- *Recomendação 4*: Os dirigentes devem garantir que as instalações sejam adequadas em relação às necessidades de alimentação, espaço e acomodações modernas.
- *Recomendação 5*: A imprensa deve colocar em perspectiva adequada os incidentes isolados de agressão que ocorrem no esporte, em vez de destacá-los.
- *Recomendação 6*: A imprensa deve promover campanhas para diminuir a violência e a hostilidade no esporte, o que também deve envolver a participação e o compromisso de atletas, técnicos, dirigentes, árbitros e espectadores.
- *Recomendação 7*: Técnicos, dirigentes, atletas, imprensa, árbitros e figuras de autoridade (isto é, a polícia) devem participar de seminários sobre agressão e violência para assegurar o entendimento do tema agressão, por que ocorre, o custo de atos agressivos e como o comportamento agressivo pode ser controlado.
- *Recomendação 8*: Técnicos, dirigentes, árbitros e imprensa devem encorajar os atletas a se envolverem em comportamento pró-social e punir aqueles que praticam atos de hostilidade.
- *Recomendação 9*: Os atletas devem participar de programas que promovam a redução das tendências comportamentais voltadas à agressão. A severidade das regras, a imposição de punições mais duras e a mudança de padrões de reforço são apenas parte da resposta para inibir as agressões no esporte. Em última instância, o atleta deve assumir responsabilidades.

Reimpresso, com permissão, de G. Tenenbaum et al., 1997, "Aggression and violence in sport: An ISSP position stand," *ISSP Newsletter* 1: 14-17 ©Gershon Tenenbaum, ISSP.

3. Quando estiver escalando árbitros, procure pessoas que você sabe que não tolerarão agressão no campo.
4. Informe os técnicos de que demonstrações de agressividade por parte deles não serão toleradas.
5. Trabalhe com os meios de comunicação para transmitir a importância de não glorificar atos violentos nas coberturas esportivas.

A International Society of Sport Psychology desenvolveu uma declaração posicionando-se em relação às agressões no esporte (ver "Recomendações para Controlar a Agressividade e a Violência no Esporte). Ela inclui recomendações para todas as pessoas envolvidas no esporte: dirigentes, técnicos, representantes da mídia e atletas (Tenenbaum, Stewart, Singer e Duda, 1997).

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Defina agressividade.**
Agressividade é o comportamento voltado a prejudicar ou ferir outro ser vivo. Para que um ato seja considerado agressivo, deve atender a quatro critérios: ser um comportamento real, envolver dano ou ferimento, ser dirigido a outro ser vivo e envolver intenção. Agressividade é diferente de comportamento assertivo no esporte.
2. **Identifique as causas da agressividade.**
Quatro teorias explicam por que ocorre agressão: teoria do instinto, da frustração-agressão, da aprendizagem social e da frustração-agressão revisada. Pouco apoio há para a teoria do instinto ou para a hipótese original de frustração-agressão, tampouco há apoio para a noção de que a catarse (liberação da agressividade contida por meio de atividade esportiva e física socialmente aceitável) diminui a agressividade. Há bastante suporte às teorias de frustração-agressão revisadas e de aprendizagem social. A frustração predispõe os indivíduos à agressividade, e a agressão ocorre se as pessoas tiverem aprendido que agressividade é uma reação adequada à frustração. Modelagem e reforço podem ser determinantes poderosos de comportamento agressivo. Os espectadores também praticam atos agressivos, e eles, bem como os praticantes de esportes, às vezes toleram comportamentos que não seriam considerados adequados na sociedade (raciocínio de jogo). Hoje, o modelo geral de agressão é usado para unir essas teorias.
3. **Examine as considerações especiais relativas a agressividade e esporte.**
Constatou-se que observar um evento esportivo não diminui os níveis de agressividade do espectador. A violência do torcedor tem mais probabilidade de ocorrer sob certas condições (p. ex., condições de superlotação) com determinados indivíduos (p. ex., homens mais jovens desfavorecidos). Verificou-se que os

atletas veem alguns atos agressivos como inadequados, em geral, mas adequados no ambiente esportivo. Esse padrão duplo é chamado de "moralidade entre parênteses", ou raciocínio de jogo.

4. **Explique a relação agressividade-desempenho.**
   Verificou-se que a agressividade facilita o desempenho esportivo em alguns casos, mas não em outros. No final, a relação entre agressividade e desempenho pode ser menos importante do que o valor concedido pelos técnicos ao desempenho a qualquer custo, ou sua preocupação com os participantes terem aprendido ou não que a agressividade não é adequada ou útil. Finalmente, uma forte ligação foi encontrada entre a atmosfera moral de jogo e atos agressivos de atletas.
5. **Deduza implicações das pesquisas para ajudar a controlar a agressividade.**
   Alguns achados científicos geram importantes implicações para orientar a prática. Eles incluem reconhecer quando a agressão tem mais probabilidade de ocorrer, ensinar os atletas a controlar essas situações, ensinar comportamentos adequados e modificar atos agressivos inadequados.

TERMOS-CHAVE

agressividade
agressão hostil
agressão instrumental
teoria do instinto
catarse
teoria da frustração-agressão
teoria da aprendizagem social
teoria da frustração-agressão revisada
raciocínio de jogo

QUESTÕES DE REVISÃO

1. O que é agressividade? Como ela se diferencia de comportamento assertivo?
2. Descreva os quatro critérios para um ato ser considerado uma agressão.
3. Quais são as quatro teorias da agressão? Descreva as principais alegações de cada uma. Quais têm maior apoio e por quê?
4. O que é catarse? Que implicações ela tem para orientar a prática?
5. Quais fatores estão associados com a agressividade do espectador?
6. O que é raciocínio de jogo específico do esporte, ou moralidade entre parênteses? Quais são suas implicações para os profissionais?
7. Explique a relação entre a agressividade e o desempenho do atleta.
8. Em que situações é mais provável que ocorra agressão?

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Você aprendeu que a agressão pode envolver danos físicos e psicológicos a outras pessoas. Embora seja razoavelmente fácil apresentar exemplos de agressão física em ambientes de esporte e atividade física, a agressão psicológica pode ser mais sutil e mais difícil de ser identificada. Identifique formas de agressão psicológica que você tenha experimentado ou testemunhado em ambientes de esporte e de atividade física.
2. Você foi nomeado comissário da Liga Nacional de Hóquei (National Hockey League). Devido às crescentes preocupações com brigas e jogo agressivo, o governo ameaçou intervir na administração da liga se a situação não melhorar dentro de um ano. Discuta o que você faria para reprimir brigas e agressões.

24

Desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo

Após ler este capítulo, você deverá ser capaz de:

1. Definir o desenvolvimento do caráter e o espírito esportivo
2. Explicar como o caráter e o espírito esportivo se desenvolvem
3. Identificar a importante ligação entre raciocínio moral e comportamento moral
4. Discutir como o caráter e o espírito esportivo podem ser influenciados
5. Descrever os efeitos da vitória sobre o desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo

Durante anos, ouvimos dizer que os esportes e as atividades físicas formam o caráter e desenvolvem valores morais. De fato, há dezenas de exemplos bem claros. A lenda do futebol Mia Hamm iniciou uma fundação que angaria recursos e aumenta a percepção para famílias que precisam de transplante de medula óssea. O famoso jogador de futebol americano Warrick Dunn iniciou um programa que ajuda pais solteiros em busca da casa própria. O campeão olímpico Joey Cheek doou os US$25 mil recebidos ao ganhar a medalha de ouro ao Right to Play, uma organização internacional que oferece oportunidades de atividades físicas a crianças pobres. Contudo, alguns dos modelos de conduta mais populares nos últimos anos têm sido "*bad boys*" dos esportes – John McEnroe no tênis, Jack Tatum (apelidado "o assassino") no futebol americano. E não são apenas jogadores de elite que têm mau comportamento. A internet está cheia de exemplos de mau comportamento esportivo, como é o caso do jogador de hóquei no gelo da University of North Dakota que soqueou o adversário durante um aperto de mãos após o jogo, ou a jogadora de futebol universitário da University of New Mexico que atacou fisicamente a adversária da Brigham Young University, levando-a ao chão com um puxão de cabelos. Em face dessas ocorrências, podemos realmente dizer que a participação no esporte desenvolve o caráter? Não propriamente. Evidências mostram que 13% dos jovens relatam tentativas de ferir o adversário, 31% discutem com árbitros e 27% são maus perdedores após uma derrota (Shields, LaVoi, Bredemeier e Power, 2005). Atletas do ensino médio também acham que o espírito do jogo é apenas parte de seu esporte e relatam que, algumas vezes, colocam a moral de lado para obterem a vitória (Camire e Trudel, 2010). Torcedores do basquete universitário relataram ser legítimo distrair os adversários ou se envolver em torcida abusiva para obtenção da vitória (Rudd e Gordon, 2009). Neste capítulo, nosso foco é o papel que profissionais do esporte e do exercício desempenham no desenvolvimento do caráter. Vamos primeiro definir o que entendemos por caráter e espírito esportivo.

Definição de caráter, espírito esportivo e bom comportamento esportivo

Definir caráter e espírito esportivo é difícil. Todos nós, em geral, sabemos o que estes termos significam, mas raramente os definimos com exatidão (Martens, 1982), ou concordamos exatamente com seus significados. A grande tenista Chris Evert, por exemplo, afirma que ter espírito esportivo é agir com classe e dignidade (Ross, 1992). O grande jogador de basquetebol David

Robinson define espírito esportivo como jogar com todo o coração e a intensidade, demonstrando, contudo, respeito pelos adversários (Ross, 1992). Essas são definições muito diferentes. E o que é exatamente agir com respeito ou com classe e dignidade? Um jogador de golfe pode dizer que significa não conversar com seu adversário durante o jogo, mas um jogador de beisebol pode achar ótimo conversar com o arremessador do time adversário. De maneira semelhante, chegar duro em um jogador para roubar uma bola é esperado e não é inadequado no beisebol universitário; contudo, a maioria de nós desencorajaria isso em um jogo de bola de crianças de 6 e 7 anos de idade.

Shields e Bredemeier (1995), em seu livro *Character Development and Physical Activity (Desenvolvimento de caráter e atividade física),* indicaram que, embora caráter e espírito esportivo sejam difíceis de definir, eles se incluem na área genérica da moralidade, no contexto do esporte. Ou seja, têm a ver com nossas crenças, julgamentos e ações quanto ao que é certo e ético e ao que é errado e antiético no esporte. Especificamente, Shields e Bredemeier defenderam que moralidade no esporte engloba três conceitos relacionados: jogo limpo, espírito esportivo e caráter.

PONTO-CHAVE Não existe uma definição de espírito esportivo que seja aceita de forma universal.

Jogo limpo

O **jogo limpo** é necessário se todos os participantes quiserem ter uma chance justa de buscar a vitória no esporte competitivo. Requer que todos os competidores entendam e mantenham-se fiéis não apenas às regras formais do jogo, mas também ao espírito de cooperação e às regras tácitas do jogo, necessárias para assegurar que uma competição seja justa (Shields e Bredemeier, 1995). Por exemplo, um programa de futebol infantojuvenil que maximize a participação de todas as crianças pode exigir que cada jogador tome parte em todos os tempos da partida. Entretanto, um técnico pode violar o espírito da regra, deixando os reservas entrar no jogo somente por alguns minutos ou para realizar apenas uma jogada. É fundamental que pais, técnicos e árbitros defendam sempre a virtude do jogo limpo cedo e durante toda a carreira dos atletas.

Espírito esportivo

O **espírito esportivo** (ou bom comportamento no esporte) é o segundo componente de moralidade no esporte. Shields e Bredemeier (1995) afirmaram que espírito esportivo "envolve uma intensa luta para ser bem-sucedido, temperada pelo compromisso com o espírito de jogo, de modo que padrões éticos predominem sobre ganho estratégico quando os dois estiverem em conflito" (p. 194). Em outras palavras, você adota o jogo limpo mes-

Dan Rowley/Colorsport/Icon SMI

Auxiliar um atleta caído a levantar é um exemplo de bom comportamento esportivo.

mo quando isso pode significar derrota. Por exemplo, Patrick Rafter, campeão do Aberto de Tênis dos Estados Unidos, demonstrou bom espírito esportivo quando informou ao árbitro que a marcação de uma bola na linha estava incorreta, embora essa atitude tenha significado sua derrota na partida. O famoso tenista Andy Roddick demonstrou o mesmo tipo de bom comportamento esportivo durante um jogo na Itália.

Enquanto Shields e Bredemeier definiram bom comportamento esportivo com base em seus entendimentos conceituais da literatura, a psicóloga do esporte canadense Roberta Vallerand e colaboradores (Vallerand, Briere, Blanchard e Provencher, 1997; Vallerand, Deshaies, Cuerrier, Briere e Pelletier, 1996) fizeram um estudo extensivo para entender como os próprios atletas definem o termo. Os pesquisadores elaboraram um questionário de comportamento no esporte, administrando-o a 1.056 atletas franco-canadenses entre as idades de 10 e 18 anos que representavam sete esportes diferentes. A análise fatorial (uma técnica estatística que agrupa padrões idênticos de respostas em dados) revelou que o espírito esportivo consiste nesses cinco fatores:

1. Total compromisso com a participação (comparecer e trabalhar arduamente durante todos os treinos e jogos; reconhecer os próprios erros e tentar melhorar).
2. Respeito e preocupação com regras e árbitros (mesmo quando o árbitro pareça incompetente).
3. Respeito e preocupação com convenções sociais (apertar as mãos após a competição, reconhecer o bom desempenho de seu adversário, ser um bom perdedor).
4. Respeito e preocupação pelo adversário (emprestar seu equipamento ao adversário, concordar em jogar mesmo se o adversário estiver atrasado e recusar-se a tirar vantagem de adversários lesionados).
5. Evitar atitudes desfavoráveis em relação à participação (evitar uma abordagem de vencer a qualquer preço, não demonstrar irritação após um erro, não competir apenas por troféus e prêmios individuais).

Assim, essa pesquisa sugere que os atletas definem o bom comportamento no esporte como "preocupação e respeito pelas regras e árbitros, por convenções sociais, pelo adversário, bem como total comprometimento com o esporte e a relativa ausência de uma abordagem negativa à participação num esporte" (Vallerand et al., 1997, p. 198).

Embora essas tentativas de definir espírito esportivo sejam úteis para orientar a pesquisa na área, de um ponto de vista prático, a conclusão de Martens (1982a) ainda se confirma – não há uma definição universalmente aceita de espírito esportivo ou bom comportamento esportivo. Na verdade, bons comportamentos devem ser especificamente identificados: estão vinculados ao tipo de esporte, ao nível de jogo e à idade dos participantes. Portanto, embora não haja uma definição universal do termo, é importante que identifiquemos o espírito esportivo e tentemos desenvolver definições dele específicas à situação, na medida em que trabalhamos profissionalmente em ambientes de esporte, educação física e exercício.

Concluindo, na discussão sobre moralidade, Albert Bandura (1999) indicou que dois aspectos importantes desses comportamentos têm de ser levados em conta: envolvimento em comportamentos sociais positivos e esquiva de envolvimento em comportamentos sociais negativos. Logo, em ambientes esportivos e de atividade física, precisamos nos preocupar com pessoas que mostrem bom comportamento esportivo e, ao mesmo tempo, evitar maus comportamentos no esporte.

Caráter

Caráter, o terceiro conceito na moralidade, refere-se a uma série de características (geralmente denotando um tom moral positivo – todos queremos que os participantes desenvolvam um bom caráter no esporte) que podem ser desenvolvidas no esporte. Os que defendem os benefícios do esporte no desenvolvimento do caráter argumentam que os participantes aprendem a superar obstáculos, a cooperar com os companheiros, a desenvolver autocontrole e a persistir em face de derrota (Ewing, Seefeldt e Brown, 1996). Shields e Bredemeier (1995) consideram o caráter um conceito guarda-chuva que integra jogo limpo e espírito esportivo com duas outras importantes virtudes: a compaixão e a integridade. Consequentemente, o caráter no esporte engloba quatro virtudes inter-relacionadas: compaixão, imparcialidade, espírito esportivo e integridade.

Já definimos jogo limpo e espírito esportivo, mas não definimos compaixão e integridade. **Compaixão** está relacionada com empatia; é a capacidade de assumir e avaliar os sentimentos dos outros. Assim, quando temos compaixão, nos condoemos com nossos adversários e procuramos entender seus sentimentos e perspectivas. Já **integridade** é a capacidade de manter nossa moralidade e imparcialidade ligadas à crença de que podemos (e iremos) satisfazer às nossas intenções morais. Basicamente, integridade é a autoeficácia moral de um atleta ou um técnico – a crença de que será feita a coisa certa quando diante de um dilema moral. Em resumo, quando discutimos caráter no esporte, referimo-nos a conhecimento das regras e dos padrões de comportamento esperados dos participantes (espírito esportivo), adesão às regras e a seu espírito durante a competição (imparcialidade), atitude compassiva e capacidade de assumir os sentimentos dos outros e atitude íntegra, ou

Crianças enfrentam questões morais no esporte

A psicóloga do esporte Moria Stuart (2003) interessou-se pela pesquisa de identificação de aspectos morais vividos no esporte em crianças de 10 a 12 anos. As crianças disseram coisas como:

> Um grande problema com meu técnico é que sua filha está no time e ele a deixa jogar a maior parte do tempo, e algumas das jogadoras que são melhores não jogam tanto quanto a filha dele… ele não devia ter favoritas porque, então, nós não podemos jogar tanto quanto ela, e isso não é justo com o resto do time. (p. 451)
>
> O outro time sabe que deve apertar as mãos depois do jogo, então, quando fomos apertar as mãos, eles cuspiram nas mãos antes de apertar as nossas… isso não está certo… não é assim que se age após um jogo. (p. 451)

Essas e as muitas outras declarações feitas pelas crianças foram classificadas em três categorias gerais de questões morais. Elas incluem preocupações sobre:

- a imparcialidade das ações dos adultos (p. ex., decisões injustas de árbitros, técnicos que exibem favoritismo, pais pressionando as crianças para jogar ou vencer),
- comportamentos esportivos negativos (p. ex., intimidação verbal por adversários, faltas intencionais, violações do espírito esportivo) e
- comportamentos de equipe negativos (p. ex., companheiros de time egoístas, desonestidade, mau comportamento de companheiros de time).

Noutra pesquisa, Long e colaboradores (2006) entrevistaram dez jovens atletas de elite e descobriram que respeito às regras e transgressão de regras dependiam de características individuais dos atletas (como desejo de vencer), do ambiente social (como normas do time e pressão do técnico), valores e virtudes esportivas (como espírito esportivo) e recompensas no esporte (como reconhecimento dos meios de comunicação). Mais curioso foram os resultados referentes a afastamento moral: esses atletas muito jovens justificaram o desrespeito às regras em nome da defesa de valores esportivos, como espírito de equipe ou jogadas inteligentes.

Embora esses resultados confirmem e ampliem as perspectivas adultas sobre questões morais no esporte, também mostram que questões de certo e errado ocorrem nos treinos, antes e depois dos jogos, e em casa, não apenas durante o jogo. Esses resultados também ressaltam a importância de conhecer os pontos de vista das crianças ao serem estudadas questões de moral no esporte.

confiança em sabermos o que é certo e que exibiremos comportamentos de acordo com o que é certo mesmo quando escolhas alternativas tornam essa atitude difícil.

Uma coisa é certa, as sociedades estão cada vez mais diversificadas, sendo importante então que profissionais da psicologia do esporte e do exercício, e áreas associadas, reconheçam essa diversidade e criem ambientes inclusivos, abertos e receptivos, independentemente da raça, do gênero ou das orientações sexuais do atleta.

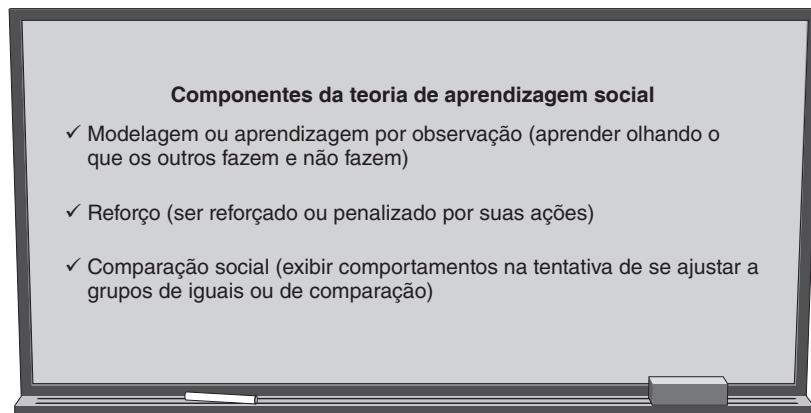
Desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo: três abordagens

Embora as pessoas tenham visões diferentes sobre como o caráter, as atitudes e os comportamentos esportivos se desenvolvem, três abordagens particulares são as mais aceitas hoje: as abordagens de aprendizagem social, estrutural-evolutiva e sociopsicológica.

Orientação sexual no esporte

Durante vários anos, ser algo diferente de heterossexual era tabu no esporte. É claro que alguns atletas com muita visibilidade (e nem tanto) mostraram ser homossexuais, ou se revelaram francamente, como Billie Jean King (tênis), Martina Navratilova (tênis), Greg Louganis (salto ornamental), Brendan Burke (hóquei), John Amaechi (basquetebol inglês), Scott Norton (boliche), Glenn Burke (beisebol), Justin Fashanu (futebol inglês) e Robbie Rogers (futebol). Mas o primeiro atleta correntemente atuando num esporte importante nos Estados Unidos a anunciar ser homossexual foi Jason Collins. Numa matéria da *Sports Illustrated* (Collins e Lidz, 2013) Collins declarou: "Tenho 34 anos e sou pivô na NBA. Sou negro e *gay.* Não pretendia ser o primeiro *gay* explícito a jogar num esporte importante nos Estados Unidos. No entanto, já que sou isso, sinto-me feliz por revelar" (p. 34).

Embora Collins não tenha recebido apoio universal, parece ter o apoio da maioria dos jogadores e do público em geral. É esperança de muitos que esse tipo de declaração não chame atenção da imprensa futuramente, já que atletas homossexuais serão simplesmente aceitos como são. Essa aceitação pareceu ser a questão no caso de Michael Sam, em 2014, jogador de futebol americano *All American* da Universidade do Missouri. Sam anunciou ser *gay* antes do recrutamento da NFL, algo que não pareceu influenciar sua posição nesse momento. Embora não exatamente a mesma situação, as pessoas talvez recordem todas as calúnias raciais contra Jackie Robinson, o primeiro jogador negro de beisebol. Atualmente, atletas negros integram todos os principais esportes norte-americanos.

Abordagem de aprendizagem social

A agressividade e o desenvolvimento do caráter estão ligados de muitas formas e são explicados por teorias semelhantes. De acordo com a abordagem de aprendizagem social ao desenvolvimento do caráter, melhor resumida no trabalho de Albert Bandura (1977b), atitudes e comportamentos esportivos positivos específicos tidos como adequados pela sociedade são aprendidos por meio de modelagem ou observação, reforço e comparação social (Figura 24.1) e, então, internalizados e usados para guiar o comportamento. Essa abordagem, então, sustenta que o histórico de aprendizagem social das pessoas determina seu nível de espírito esportivo (Shields e Bredemeier, 2001), embora versões mais recentes também enfatizem que o comportamento é determinado por uma interação de fatores pessoais e circunstanciais (Bandura, 1991).

Ao observar, por exemplo, que outras crianças estão sendo elogiadas por relatarem falsas contagens em exercícios abdominais ao instrutor, Zoe aprende na aula de educação física que é aceitável trapacear em um teste de condicionamento. Desejando elogio e atenção do professor, ela copia ou modela o comportamento dos outros alunos aos quais se compara e começa a relatar mais abdominais do que realmente fez. O professor de educação física nota a melhora relatada no número de abdominais executados e a elogia. Desse modo, Zoe aprende pela observação de outras crianças e por meio de sua própria experiência que, se mentir sobre o número de abdominais, receberá reforço. Por ouro lado, uma criança egoísta pode aprender a repartir e a ser mais preocupada com os outros ao observar os colegas receberem atenção e elogios por ajudarem. E, com o tempo, quando a criança modela essas atitudes de ajuda e é elogiada, o comportamento pró-social é reforçado. Portanto, atitudes e comportamentos positivos e negativos são ambos afetados pelo processo de aprendizagem social. Em um estudo da teoria de aprendizagem social, meninos de quinta série que agiam deslealmente no esporte viram os comportamentos apropriados servirem de modelo e participaram de um sistema de reforço (poderiam ganhar pontos que levavam a prêmios desejados por exibir espírito esportivo). Com o tempo, o sistema de reforço funcionou, embora mais na eliminação de comportamentos indesejáveis do que em fazer os meninos exibirem comportamentos desejáveis (Geibenk e McKenzie, 1985).

O famoso tenista Bjorn Borg era conhecido por seu espírito esportivo, embora nem sempre tenha agido assim. Aos 12 anos, Borg atirou com raiva sua raquete longe, exibindo um acesso de cólera na quadra. Essas atitudes foram rapidamente cortadas porque sua mãe não as tolerava. Borg teve sua raquete “confiscada” e ficou sem permissão de jogar por seis meses.

A pesquisa mais recente envolvendo a teoria da aprendizagem social sugere que mecanismos autorreguladores aprendidos, como eficácia afetiva negativa (a capacidade de regular as próprias emoções negativas) ou autoeficácia de resistência (a capacidade de resistir a reagir a emoções negativas) agem juntas para influenciar a aceitabilidade e a probabilidade de trapacear nos atletas. Quanto mais alta a eficácia afetiva negativa de alguém, menor a probabilidade de a pessoa trapacear ou se envolver em afastamento moral (o afastamento de autossanções morais), ao passo que, quanto mais baixa a autoeficácia de resistência da pessoa, mais provável que ela se envolva em afastamento moral e encare a trapaça como aceitável (d’Arripe-Longueville, Corrion, Scoffier, Roussel e Chalabaev, 2010).

Componentes da teoria de aprendizagem social

✓ Modelagem ou aprendizagem por observação (aprender olhando o que os outros fazem e não fazem)

✓ Reforço (ser reforçado ou penalizado por suas ações)

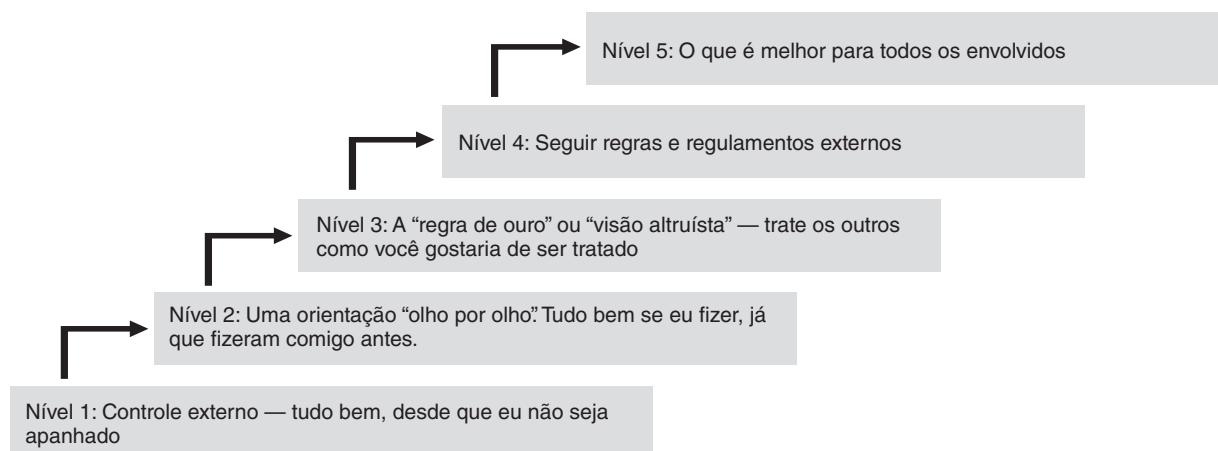
✓ Comparação social (exibir comportamentos na tentativa de se ajustar a grupos de iguais ou de comparação)

FIGURA 24.1 Componentes da teoria de aprendizagem social.

Abordagem estrutural-evolutiva

Em vez de se concentrar na modelagem, no reforço e na comparação social, a abordagem estrutural-evolutiva concentra-se em como o crescimento psicológico e as mudanças no desenvolvimento, nos pensamentos e nos julgamentos de uma criança subjacentes ao seu comportamento interagem com experiências ambientais para moldar o raciocínio moral (Weiss e Bredemeier, 1991). Além disso, os psicólogos do esporte deduziram definições específicas de raciocínio moral, desenvolvimento moral e comportamento moral. Observe que, quando usamos o termo *moral*, não estamos nos referindo a valores religiosos.

Raciocínio moral é definido como o processo de decisão no qual uma pessoa determina o certo ou o errado de um curso de ação. Portanto, raciocínio moral diz respeito a como uma pessoa decide se algum curso de ação (tal como se um técnico viola regras da NCAA ao pagar uma passagem de avião para uma jogadora ir para casa ver a mãe que está morrendo) é certo ou errado. Em comparação, **desenvolvimento moral** é o processo de experiência e crescimento pelo qual uma pessoa desenvolve a capacidade de raciocinar moralmente. Por exemplo, ao planejar um currículo de educação física amplo, um coordenador regional quer entender quais experiências e mudanças cognitivas do desenvolvimento têm mais probabilidade de aumentar as capacidades das crianças de determinar o certo ou o errado de uma ação. Finalmente, **comportamento moral** é, na verdade, executar um ato que é julgado certo ou errado. Portanto, o raciocínio moral resulta de experiências individuais, bem como do crescimento e do desenvolvimento psicológicos da criança, e considera-se que oriente o comportamento moral. Além disso, o raciocínio moral é visto como uma série de princípios éticos gerais subjacentes a atos circunstancialmente específicos de bom comportamento esportivo.

PONTO-CHAVE Raciocínio moral é o processo de decisão pelo qual a pessoa determina o certo ou o errado de um curso de ação. Desenvolvimento moral é o processo de experiência e crescimento pelo qual uma pessoa desenvolve a capacidade de raciocinar moralmente. Comportamento moral é a execução de um ato que é julgado certo ou errado.

Os evolucionistas estruturais sustentam que a capacidade de raciocinar moralmente depende do nível de desenvolvimento cognitivo ou mental de uma pessoa (como a capacidade de uma criança pensar em termos concretos ou abstratos). Portanto, se um menino de 4 anos, capaz de pensar apenas em termos muito concretos, é inadvertidamente empurrado na fila no jardim de infância, ele reage batendo na criança que caiu sobre ele. Essa criança, incapaz de julgar intenção, sabe apenas que a outra criança o empurrou. Entretanto, dado o processo de crescimento e desenvolvimento cognitivos normais, uma criança de 11 anos inadvertidamente empurrada na fila não irá necessariamente revidar, porque ela é capaz de julgar intenção e percebe que a outra criança não caiu sobre ela de propósito. Portanto, os evolucionistas estruturais consideram raciocínio e comportamento morais como dependentes, em grande parte, do desenvolvimento cognitivo.

PONTO-CHAVE Raciocínio e comportamento morais dependem do nível de desenvolvimento cognitivo de um indivíduo.

Os psicólogos do desenvolvimento identificaram estágios sequenciais de desenvolvimento moral em crianças. A Figura 24.2 representa os cinco níveis, ou estágios, de desenvolvimento moral identificados primeiro por Norma Haan (Haan, Aeerts e Cooper, 1985) e, mais tarde, explicados em termos mais práticos de psicologia do esporte, por Maureen Weiss (1987; Weiss e Bredemeier, 1991). À medida que uma criança amadurece, ela progride no raciocínio moral do Nível 1 até o Nível 5. Entretanto, nem todas alcançam o Nível 5 e nem sempre usamos o nível mais elevado de pensamento moral de que somos capazes. Na verdade, podemos usar diversos níveis diferentes de uma só vez.

- O raciocínio de Nível 1 está no estágio de controle externo: o estágio de “tudo bem desde que eu não seja apanhado”. Nesse nível, a criança determina o que é certo ou errado com base em interesses pessoais e, em particular, no resultado de suas ações. Portanto, Kim decidiria se chutar um adversário no futebol (acertando ilegalmente a pessoa, não a bola) é certo ou errado dependendo de se ela escapou impune ou não. Se escapasse impune, acharia ser este um curso de ação aceitável. Sendo penalizada, acharia que chutar a pessoa é um comportamento inadequado.
- O Nível 2 ainda se concentra em maximizar interesses pessoais, mas a criança agora não vê apenas o resultado da ação. Esse é um estágio de “olho por olho”, em que o indivíduo pode fazer concessões e trocas para maximizar interesses pessoais. Por exemplo, Kim decide que é aceitável chutar ilegalmente outra jogadora porque Lee fez exatamente isso com ela na maior parte do primeiro tempo. Ou um atleta de pentatlo de elite usa drogas ilegais que melhoram

FIGURA 24.2 Níveis de raciocínio moral.
Adaptada de Weiss, 1987.

o desempenho, defendendo a ação com base na premissa de que "todo mundo faz isso".

- No Nível 3, a pessoa trata os outros como gostaria de ser tratada. Ao contrário dos dois primeiros níveis, o interesse pessoal não é o único foco. A pessoa adota uma visão altruísta ou de ajuda. Kim agora consideraria inadequado chutar ilegalmente outra jogadora porque não gostaria de ser tratada da mesma forma.
- No Nível 4 de raciocínio moral, o foco é seguir regras externas. A pessoa aprendeu que não se pode confiar que todos façam a coisa certa, reconhecendo que regras oficiais foram desenvolvidas para o bem comum. Nesse estágio, por exemplo, Kim considera inadequado chutar ilegalmente sua adversária porque é contra as regras e acredita que se deve jogar conforme as regras, pois elas foram criadas para promover o interesse de todos.
- O raciocínio moral no Nível 5 tem como foco no que é melhor para todos os envolvidos, quer isso esteja ou não de acordo com regras e regulamentos oficiais. Esse raciocínio é considerado o mais maduro, pois o indivíduo busca maximizar os interesses do grupo por meio de concordâncias mútuas ou "equilíbrios morais". Portanto, Kim raciocina que é inadequado chutar outra jogadora não apenas porque é contra as regras, mas também porque isso viola os direitos fundamentais de ambas as partes – o direito de jogar em um ambiente seguro e saudável.

Em resumo, com o desenvolvimento moral, o raciocínio parte de decisões baseadas em interesses egocêntricos para uma preocupação com interesses mútuos de todas as pessoas envolvidas. Essa evolução depende da capacidade da pessoa de pensar de modo abstrato.

Abordagem sociopsicológica

Vallerand e colaboradores (1996, 1997) desenvolveram uma terceira abordagem ao estudo da moralidade na atividade física: uma abordagem sociopsicológica mais ampla. Ou seja, ao examinar moralidade e caráter, você consideraria os elementos pessoais na abordagem estrutural-evolutiva (como o nível de desenvolvimento moral do indivíduo) e mais uma ampla variedade de fatores sociais (como tipo de esporte, nível competitivo dos atletas, pressão do técnico) que vão além dos elementos de reforço, modelagem e comparação social da abordagem de aprendizagem social. Um aspecto importante dessa visão é a noção de que agentes sociais (tais como pais e técnicos) rotulam ou definem o bom comportamento esportivo. Portanto, a equipe de Vallerand propõe a adoção de uma perspectiva mais complexa de pessoa/situação que considere uma variedade de fatores pessoais e situacionais na determinação de espírito esportivo.

PONTO-CHAVE O desenvolvimento do caráter evolui desde basear nossas decisões sobre o que é certo ou errado em interesses egocêntricos até nos preocuparmos com os interesses mútuos de todos os envolvidos.

Evidências em apoio à abordagem sociopsicológica foram encontradas em pesquisas como a feita por Shields e colaboradores (2007). Estudando mais de 600 jovens jogadores de futebol de diferentes regiões geográficas norte-americanas, eles descobriram que comportamentos insatisfatórios no esporte eram previstos por ações do técnico e dos espectadores, pelas normas da equipe, pelas atitudes dos participantes em relação ao espírito esportivo e pelas percepções das normas dos

Medida do bom comportamento no esporte

Bolter e Weiss (2013) desenvolveram a Sportmanship Coaching Behavior Scale (Escala de Espírito Esportivo do Comportamento do Técnico), que permite que os atletas avaliem certos comportamentos de seus técnicos que possivelmente influenciam os resultados de seu espírito esportivo. A escala tem seis subescalas:

- Ensino
- Modelagem
- Reforço
- Priorização das vitórias em detrimento do espírito esportivo
- Punição por espírito esportivo insatisfatório
- Fixação de expectativas de bom comportamento esportivo

Os resultados de validação da escala mostraram que suas subescalas estavam, na maior parte, relacionadas a ações pró-sociais e antissociais dos atletas nas formas esperadas, e que a escala era uma medida válida e confiável de comportamentos de espírito esportivo dos técnicos.

pais e do técnico. Logo, é preciso levar em consideração as atitudes, os valores e as normas culturais dos indivíduos e grupos particulares, bem como os estágios de raciocínio moral, para entender como intensificar o desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo. Consequentemente, parece melhor tirar proveito daquilo que foi aprendido por meio das abordagens de aprendizagem social e estrutural-evolutiva e adotar a abordagem sociopsicológica.

Examinando a pesquisa sobre o desenvolvimento moral

Em amplas revisões da literatura (Kavussann, 2008; Shields e Bredemeier, 2001, 2007), concluiu-se que, embora muito ainda precise ser conhecido sobre o desenvolvimento moral no esporte, as pesquisas até o momento levam a inúmeras conclusões gerais. Elas incluem:

- O comportamento moral é melhor compreendido de uma perspectiva interacional que leva em conta as características do indivíduo e do ambiente social.
- A profissionalização da atitude ocorre em atletas. Vencer se torna o valor dominante quanto mais tempo a pessoa fica envolvida no esporte e quanto mais alto é o nível competitivo alcançado.
- Ocorre raciocínio de jogo. Muitos atletas empregam um padrão de raciocínio moral no esporte que difere de seu padrão na vida diária.
- Os atletas em alguns esportes (p.ex., esportes de contato) apresentam níveis mais baixos de raciocínio moral do que não atletas.
- Atletas caracterizados por níveis mais baixos de raciocínio moral têm mais probabilidade de aprovar e usar agressão.
- As mulheres tendem a usar níveis mais altos de raciocínio moral do que os homens.
- Variáveis morais estão relacionadas a orientações motivacionais. Níveis mais altos de orientação ao ego estão associados com níveis mais baixos de desenvolvimento e ação morais, e níveis mais altos de orientação à tarefa estão associados com níveis mais altos de desenvolvimento e ação morais.
- Fatores sociais, como normas do time e atmosferas motivacionais voltadas ao ego, criadas por pais, espectadores e técnicos, influenciam a moralidade no esporte de formas negativas.

Entendendo a relação entre raciocínio moral e comportamento moral

Conforme verificado por Shields e Bredemeier (2001), existe uma relação consistente entre agressividade e pessoas com raciocínio moral menos maduro: estas pessoas se comportam mais agressivamente. (Não surpreendentemente, a ligação entre raciocínio moral e comportamento não é perfeita. Nem se esperaria que fosse – todos nós, uma vez ou outra, soubemos que alguma coisa provavelmente estava errada, mas fomos em frente e a fizemos mesmo assim.)

PONTO-CHAVE Embora a agressividade esteja ligada a raciocínio moral imaturo, a relação entre raciocínio e comportamento não está perfeitamente entendida.

Uma razão de a relação entre raciocínio moral e comportamento não ser absoluta é que vários passos devem ser dados para traduzir raciocínio moral em ação moral. Baseando seu trabalho em Rest (1984), Miller, Bredemeier e Shields (1997) identificaram quatro estágios de ação moral na relação raciocínio moral-comportamento. São eles:

1. interpretar a situação como envolvendo algum tipo de julgamento moral,
2. decidir sobre o melhor curso de ação moral,
3. optar por agir moralmente e
4. implementar uma resposta moral.

Por exemplo, Brian, capitão do time de tênis, deve julgar se o saque de seu adversário no ponto final foi dentro ou fora (Brian acha que foi dentro). Se disser que foi fora, ele e sua equipe vencerão o torneio regional. Se disser que foi dentro, podem perder. Seguindo os quatro estágios de ação moral, Brian deve primeiro interpretar a situação para ver se há envolvimento de uma escolha moral. Sua compaixão e capacidade de assumir o ponto dos outros são fundamentais aqui. Brian recorda como se sentiu quando um adversário trapaceou contra ele em uma bola na linha. Se interpretar a situação como envolvendo uma escolha moral, deve então pesar várias escolhas morais concorrentes (dizer a verdade, mentir ou dizer que não tem certeza se o saque foi dentro ou fora). Ou seja, ele terá de usar o raciocínio moral para definir um curso de ação moral. Brian, então, inicia um processo para decidir se dará prioridade a valores morais ou a seu próprio benefício. Fará a escolha honesta, dizendo a verdade, mesmo podendo perder a partida? Dirá que a bola foi fora e receberá as recompensas pela vitória? Ele pode ser influenciado, nesse estágio, por fatores como o estilo de liderança do técnico e as normas da equipe quanto ao que é certo e errado. Finalmente, Brian deve reunir os recursos físicos e psicológicos para traduzir sua decisão moral em ação. Por exemplo, deve acreditar ser capaz de lidar com o que seus companhei-

Trote de novatos no esporte

- Meninas são obrigadas a correr nuas através de um campo de futebol americano.
- Na parte traseira do ônibus, na volta para casa, membros mais velhos da equipe prendem os novatos sob suas pernas, obrigando-os a passar seus testículos no rosto.
- Jogadores são obrigados a beber um barril de cerveja como parte de sua iniciação no time.
- Atletas são obrigados a vestir roupas do outro sexo e a comer combinações repugnantes de comidas, além de serem espancados como parte de um ritual do time.

Esses são apenas alguns exemplos de incidentes de **trotes** no esporte relatados nos últimos anos. O trote é “qualquer atividade infligida sobre alguém iniciante em um grupo que humilha, degrada, abusa ou coloca em perigo [aquela pessoa], desconsiderando o desejo da pessoa de participar ou não. Isso não inclui atividades como novatos carregando bolas, festas do time com jogos comunitários ou saídas com … colegas de time, a não ser que exista uma atmosfera de humilhação, degradação, abuso ou perigo” (Hoover, 1999, p. 8). Desde que isso foi identificado como um problema pela primeira vez na década de 1980, só aumentaram relatos contínuos de trotes no esporte. Muitos estados aprovaram leis tornando essa atividade ilegal. Esta prática não parece algo específico aos Estados Unidos; profissionais no Reino Unido também estão mais preocupados com tais práticas (Goves, Griggs e Leflay, 2012). Os trotes são sem dúvida um assunto moral no esporte contemporâneo.

Em razão da crescente preocupação com trotes humilhantes nos esportes, pesquisadores começaram a estudar o assunto. Waldron e Kowalski (2009) entrevistaram 21 atletas sobre suas experiências relativas ao tópico e constataram que três tipos de humilhação foram evidentes: física, psicológica e relacionada ao álcool. Os motivos para esses atos, identificados na pesquisa, incluíram divertir-se, realizar parte de uma iniciação, intimidar e ciúmes. Há relatos de ocorrência de trotes humilhantes com mais frequência em esportes de contato, em equipe e competitivos. Também há a influência da capacidade física, estrutura física, liderança pessoal do atleta, bem como a presença de um irmão mais velho no time. Os autores concluíram que atletas que se envolviam em práticas arriscadas de humilhação desejavam aderir aos valores esportivos e serem aceitos pelos colegas de time.

O fato de a humilhação ser encarada como um rito de passagem e parte da tradição de uma equipe não torna aceitável. Se essas atividades degradam, abusam ou colocam os participantes em risco, mesmo que este queira participar, são inadequadas. Estudiosos estão preocupados com o fato de muitos atletas não verem os atos de humilhação como arriscados e negativos, desconhecendo estarem praticando uma forma de excesso de conformidade desviante – isto é, fazendo coisas que não seriam aceitas fora do esporte sob a justificativa de tais atividades serem parte da tradição e da história do esporte. Os atletas motivam-se a ser parte do time, e atos humilhantes são parte do processo.

Psicólogos do esporte defendem que devem ser tomadas medidas que garantam que os ambientes esportivos não aceitem qualquer forma de humilhação (Waldron e Kowalski, 2009). Waldron (2012) solicitou aos técnicos a realização de oficinas de prevenção e estabeleceu uma abordagem em cinco passos para fortalecimento dos atletas na prevenção de atos humilhantes:

1. Perceber o evento humilhante.
2. Interpretar o evento humilhante como um problema.
3. Responsabilizar-se pela solução.
4. Adquirir ou ter habilidades para reagir.
5. Intervir para evitar atos humilhantes.

Os técnicos devem desafiar os atletas a pensarem de forma crítica sobre as consequências das humilhações. Tradições e ritos positivos, que promovam unidade e cooperação no time entre companheiros devem substituir as tradições humilhantes que promovem rivalidade e hostilidade, pois esse tipo de ato pode causar mais danos à química do time que contribuir para ela. Lideranças e educadores do esporte têm uma obrigação moral de dar fim às práticas humilhantes e ensinar aos atletas como construir uma equipe de maneiras positivas.

ros de equipe poderiam falar se ele disser a verdade e perder a partida. Sua integridade seria importante aqui. Apenas após elaborar esses estágios é que Brian agirá.

Saber como os indivíduos raciocinam moralmente e traduzem o raciocínio em ação é importante não apenas para entender as pessoas com quem trabalhamos, mas também para orientar nossas intervenções práticas. Miller e colaboradores (1997) criaram um programa educacional sociomoral para alunos de educação física em risco, com base nesses processos de ação moral. Identificaram objetivos psicológicos específicos relacionados àqueles processos e, então, planejaram e desenvolveram estratégias de intervenção, tais como a aprendizagem cooperativa, para atingir esses objetivos psicológicos e influenciar os processos de ação moral (ver Tabela 24.1).

Estudando a relação entre desenvolvimento do caráter e atividade física

A maioria de nós acredita que a participação em programas de atividade física automaticamente desenvolve o caráter, aumenta o raciocínio moral e ensina a ter espírito esportivo, mas temos poucas evidências apoiando a crença na construção do caráter (Hode, 1989). A participação em esportes e em educação física não produz automaticamente pessoas melhores ou piores. O caráter não é adquirido, mas ensinado, em ambientes esportivos e de atividade física. E o ensino de raciocínio moral e de espírito esportivo envolve o uso sistemático de certas estratégias.

PONTO-CHAVE O caráter não é adquirido, mas ensinado nos ambientes de esportes, exercícios e atividade física.

Examinemos um exemplo dessa estratégia. Gibsons, Ebbeck e Weiss (1995) investigaram mudanças de julgamento moral, razão, intenção e comportamento pró-social em crianças de quarta, quinta e sexta séries. As crianças foram designadas aleatoriamente a um dentre três grupos: (a) controle, (b) atividades de Jogo Limpo para Crianças somente durante aulas de educação física e (c) atividades de Jogo Limpo para Crianças durante todas as matérias escolares. O programa Jogo Limpo para Crianças (1990) estabelecia que as condições de tratamento fossem baseadas em atividades incluídas no manual de recursos do professor desenvolvido pela Comissão para Jogo Limpo no Canadá. As atividades no manual baseiam-se nas teorias estrutural-evolutiva e de aprendizagem social e visam a aumentar o respeito pelas regras, pelos árbitros e pelos adversários; dar a todos os indivíduos uma chance igual de participar; e manter o autocontrole (ver “Exemplos de Atividades de Jogo Limpo para Crianças”). A intervenção durou sete meses do ano escolar, tendo sido feitas medidas do desenvolvimento moral antes e depois da intervenção.

Os resultados revelaram que as crianças que participaram dos grupos de tratamento apresentavam escores pós-teste significativamente mais altos em todas as medidas, enquanto não houve mudanças evidentes nos participantes de controle, validando o currículo do Jogo Limpo para Crianças como causador de mudança no desenvolvimento moral em crianças. Além disso, uma vez que não houve diferenças entre os dois grupos de tratamento, os resultados mostraram que utilizar jogo limpo apenas em educação física ou em conjunto com outras aulas era igualmente eficaz.

Esses resultados estão de acordo com aqueles encontrados por Bredemeier e colaboradores (1986) e Romance, Weiss e Bockoven (1986) e mostram que o oferecimento sistemático e organizado de informações de desenvolvimento moral pode mudar o caráter das crianças. De fato, após rever a pesquisa de intervenção de desenvolvimento moral na atividade física, os famosos psicólogos do esporte aplicado ao desenvolvimento Maureen Weiss e Al Smith (2002) concluíram que “há muitos motivos para otimismo no sentido de que a atividade física oferece um veículo atraente para mudança efetiva no desenvolvimento moral e social em crianças e adolescentes” (p. 273). Sob as condições certas, então, o raciocínio moral pode ser ensinado por meio de educação física e esporte.

TABELA 24.1 Processos de ação moral, metas de educação sociomoral e estratégias de intervenção do programa

	Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3	Estágio 4
Processo de ação moral	Percepção e interpretação	Julgamento e decisão	Escolha	Implementação
Objetivo do programa	Empatia	Raciocínio moral	Orientação à tarefa	Autorresponsabilidade
Intervenção	Aprendizagem cooperativa	Comunidade moral	Clima de domínio	Transferência de poder

Reimpressa, com permissão, de S. Miller, B. Bredemeier e D. Shields, 1997, “Sociomoral education through physical education with at-risk children”, *Quest* 49(1):119.

Exemplos de atividades de jogo limpo para crianças

- *O tênis solucionador de problemas*. Esta é uma atividade de solução de problema na qual as crianças aprendem a resolver conflitos morais. Um desenho de um tênis gigante com áreas separadas intituladas *problema, alternativa, consequências* e *solução* é afixado em um quadro. Quando experimentam um conflito, as crianças são instruídas a ir a uma área especial ("o banco de escuta") e a preencher um formulário do tênis, ou usar os passos do tênis para resolver conflitos com colegas.
- *Improvisação.* Dilemas de jogo limpo são escritos em "cartões de improvisação" (p. ex., um jogador discute com o juiz após perceber uma marcação errada no *softbol*). As crianças, então, criam cenas que ensinam a lidar com a situação descrita no cartão.
- *Jogos de revezamento.* As crianças participam de jogos de revezamento nos quais compartilham ideias com os companheiros de time, aprendem a trabalhar dentro das regras e mostram autocontrole. Ao final de cada jogo, uma hora de "conversa" é estabelecida para discutir indagações específicas, como "Quais conflitos você teve que resolver?".

Adaptado de Gibbons, Ebbeck e Weiss, 1995.

Esporte na infância como inibidor de comportamento negativo

Não são apenas os professores de educação física que alegam que a participação nos esportes intensifica o desenvolvimento do caráter e comportamentos positivos. Dirigentes esportivos, técnicos e líderes da comunidade também alegam, frequentemente, que praticar algum esporte mantém os jovens fora das ruas, longe de problemas e das gangues. O especialista em desenvolvimento infantojuvenil Reed Larson (2000), por exemplo, indica que atividades extracurriculares como o esporte têm um grande potencial de conduzir ao desenvolvimento positivo dos jovens por diversas razões. Primeiro, o esporte é intrinsecamente motivador para muitos adolescentes. Segundo, envolve esforços contínuos por parte do participante com o objetivo de cumprir uma meta após um certo tempo. E terceiro, exige que um jovem experimente retrocessos, faça ajustes e aprenda a superar desafios. O potencial do esporte como veículo para desenvolvimento positivo dos jovens levou psicólogos e sociólogos do esporte a estudar duas questões específicas: a prática de esportes impede a delinquência? E a prática de esportes diminui a violência de gangues?

Prática de esportes e delinquência

Pesquisas têm apoiado a alegação de que praticantes de esportes organizados têm menos probabilidade de se envolver em comportamento delinquente do que não praticantes (Seefeldt e Ewing, 1997; Shields e Bredemeier, 1995). Além disso, a relação negativa entre prática de esportes e delinquência parece especialmente forte para jovens de zonas mais pobres e atletas em esportes menos reconhecidos. O que não está claro, entretanto, é o motivo da existência dessa relação. Examinaremos quatro possíveis explicações para os achados de que praticantes de esportes têm menos probabilidade de se envolver em comportamento delinquente: associação diferencial, vínculo social, rotulação e pressão econômica.

- Aqueles que explicam a relação negativa entre prática de esportes e delinquência por uma **associação diferencial** propõem que os atletas têm interações menos frequentes, mais curtas e menos intensas com pessoas delinquentes. Em outras palavras, a prática de esportes mantém as crianças fora das ruas e longe de problemas.
- A visão do **vínculo social** sustenta que crianças que praticam esportes desenvolvem ligações com entes queridos que representam valores dominantes e pró-sociais. Um atleta jovem identifica-se com seu técnico e equipe e, ao fazê-lo, aprende valores como trabalho em equipe, esforço e realização.
- A **hipótese de rotulação** segue uma direção diferente, afirmando que a prática de esportes não facilita os valores dos jovens. Em vez disso, visto que muitas pessoas na sociedade valorizam o esporte, ser rotulado como "atleta" costuma levar a tratamento especial. Ou seja, devido à condição de atleta, alguns jovens recebem tratamento preferencial e saem impunes de mais comportamentos delinquentes do que os não atletas. Ao mesmo tempo, outros jovens são rotulados como "delinquentes" e, então, são apanhados em uma profecia autorrealizável de problemas crescentes, não obtendo qualquer benefício no sistema legal.
- A explicação de **pressão econômica** para a relação esporte-delinquência sustenta que ocorre delinquência porque muitos jovens vivem na pobreza, mas desejam o alto padrão de vida que veem outros desfrutar. A prática de esportes, entretanto, permite que jovens empobrecidos ganhem prestígio e posição e, por sua vez, reduz a distorção entre seus sonhos de uma vida melhor e as crenças sobre objetivos alcançáveis.

Embora essas explicações possam ajudar-nos a entender melhor por que a prática de esportes está asso-

ciada com diminuições na delinquência, elas não nos oferecem conclusões definitivas (Shields e Bredemeier, 1995). Mais provavelmente a relação prática de esportes-delinqüência é mais bem explicada por alguma combinação dessas visões, o que, de qualquer modo, requer mais pesquisas.

Prática de esportes e comportamento de gangue

As gangues e os comportamentos negativos associados a elas (como roubos, brigas, assassinatos) são uma grande preocupação em comunidades urbanas e rurais, bem como em muitos bairros de grandes centros. Benedict e Keteyian (2011) calculam haver mais de um milhão de membros de gangues nos Estados Unidos – e mais de 40 mil só em Los Angeles. As gangues não somente influenciam de modo negativo seus membros e levam a aumento na criminalidade, mas também afetam o envolvimento em atividades físicas, tornando muito inseguros os bairros, o que leva os pais a terem receio de deixar os filhos jogarem nos espaços abertos ou caminharem até locais de atividade física, como ginásios, academias, piscinas e parques (Stodolska, Acevedo e Shinew, 2009).

A prática de esportes é proposta como uma alternativa para o comportamento de gangue por diversas razões (Buckle e Walsh, 2013; Seefeldt e Ewing, 1997; Weintraub, 2009). Primeiro, algumas das razões que levam os jovens a se unirem a gangues são alienação da família e dos amigos, baixa autoestima e uma falta de modelos positivos – todos elementos que o esporte pode reduzir. Segundo, os jovens permanecem nas gangues porque elas, de alguma forma, satisfazem suas necessidades. Ou seja, a gangue fornece uma identidade para seus membros e exerce muitas funções que uma família poderia exercer. Uma vez mais, esses são elementos que a participação num esporte pode oferecer. Por fim, membros de gangues costumam viver em comunidades em que há pouco acesso a alternativas saudáveis, como programas esportivos. Uma pesquisa, com entrevistas de gangues na Escócia mostrou, entretanto, que muitos membros de gangues resistem a elas, ou saem delas, quando alternativas atraentes, como algum esporte, são oferecidas (Deuchar, 2009).

A prática de esportes pode servir como um importante substituto para as gangues. Especificamente, participar de esportes pode preencher a lacuna para jovens desfavorecidos (tais como crianças economicamente desfavorecidas ou com pouca ou nenhuma supervisão dos pais), facilitando o aumento da autoestima, dando uma importante fonte de identidade, dando apoio social e oferecendo aos participantes exemplos positivos. Há quem defenda que colocar jovens de bairros diferentes nas mesmas equipes ajuda a prevenir a violência das gangues, o que costuma ser consequência de disputas de território entre grupos com pouco contato entre si e que não se veem como iguais (Taylor, 20121). De fato, Ewing e Seefeldt (1996) observaram que pregar a prática de esportes como uma alternativa para a atividade de gangues se tornou uma importante estratégia de recrutamento para líderes de esportes juvenis.

O esporte só funcionará como uma alternativa para comportamento negativo se os programas forem adequadamente conduzidos, organizados e implementados. O esporte não faz nada sozinho. Conforme enfatizado repetidamente neste livro, experiências de qualidade no esporte produzem benefícios psicológicos.

Em nenhum outro lugar esse princípio é mais bem demonstrado do que num estudo de Trulson (1986) com adolescentes delinquentes, em que meninos foram comparados por antecedentes e características de personalidade importantes (como agressividade) e designados a um dentre três grupos que se encontravam três vezes por semana, durante uma hora. Um grupo participou de um programa de *taekwondo* moderno, enfatizando técnicas de luta e autodefesa. O segundo grupo participou de um programa de *taekwondo* tradicional, que enfatizava reflexão filosófica, meditação e treino físico. O terceiro grupo serviu como controle e jogou futebol americano e basquetebol. Após seis meses, os membros do grupo de *taekwondo* moderno estavam menos bem-ajustados e tinham escores mais altos em medidas de delinquência e agressividade do que quando o estudo começou! Os membros do grupo de *taekwondo* tradicional, entretanto, exibiram agressividade abaixo do normal, menos ansiedade, mais habilidades sociais e autoestima aumentada. As crianças no grupo-controle de futebol americano e basquetebol mostraram pouca mudança na personalidade ou delinquência, mas melhoraram em autoestima e habilidades sociais.

Buckle e Walsh (2013) descreveram um programa de futebol em bairro urbano, orientado pelo modelo de ensino de responsabilidade pessoal e social de Hellison (2011). Membros de gangues participaram de um programa de futebol durante 28 semanas, em que quem ofereceu o programa usou tempo relacional (momentos planejados, em que lideranças adultas tiveram oportunidades de interagir individualmente com os participantes do programa), aulas de esporte, reuniões do grande grupo, conversas sobre conscientização e rotinas de ensino de responsabilidade pessoal e social. Concluído o programa, um participante observou:

> **Aprendi cinco palavras que sempre levo comigo, onde quer que vá; são elas respeito, autocontrole, liderança, participação e empenho. Elas me ajudaram de tantas maneiras que não encontro palavras para expressar como modificaram minha vida. (Buckle e Walsh, 2013, p. 57)**

Acima de tudo, esses resultados revelam que a prática de esporte por si só não foi suficiente para mitigar positivamente comportamentos negativos – o programa teve de mesclar ensinamentos sociais e psicológicos com as atividades físicas para chegar a esse resultado.

PONTO-CHAVE As pessoas desconhecem o que compõe um comportamento aceitável e inaceitável caso isso não seja definido.

Estratégias para intensificar o desenvolvimento do caráter

As abordagens de aprendizagem social, estrutural-evolutiva e sociopsicológica facilitaram nosso entendimento do espírito esportivo e da intensificação do desenvolvimento do caráter. Nove estratégias foram derivadas dessas abordagens. Discutiremos cada uma delas para sugerir como podem intensificar o desenvolvimento do caráter.

Defina espírito esportivo em seu programa

Conforme você já aprendeu, não há uma definição universal de espírito esportivo ou bom comportamento esportivo. E sem uma definição específica, as pessoas em seu programa não saberão o que você quer dizer por comportamento adequado e aceitável, ou comportamento inadequado e inaceitável. Camire e Trudel (2010) constataram não ter sido suficiente que os técnicos fizessem referências simples a conceitos amplos, como caráter ou boa moralidade – os atletas não entenderam as definições gerais. Os autores concluíram que cabe aos técnicos definir valores morais específicos e seus significados. A Tabela 24.2 apresenta um exemplo desse código escrito que identifica de forma específica comportamentos esportivos positivos e negativos para um programa de esportes para crianças.

Reforce e encoraje o espírito esportivo

Reforce e encoraje aqueles comportamentos e atitudes que você define em seu programa como espírito esportivo. De modo inverso, penalize e desencoraje comportamentos inadequados. Consistência ao reforçar e punir esses comportamentos e ações é fundamental. Siga as diretrizes de modificação do comportamento no Capítulo 6.

Sirva de modelo de comportamentos adequados

Muitas pessoas admiram profissionais em nosso campo, identificando-se com eles e modelando suas atitudes. Visto que ações falam mais alto que palavras, profissionais do esporte e do exercício devem fornecer um bom modelo de comportamento esportivo positivo. Mais fácil falar do que fazer, você diz? De fato, profissionais podem cometer erros (como perder o controle e receber uma falta técnica por discutir com o árbitro). Quando

TABELA 24.2 Um código escrito sobre espírito esportivo para um programa esportivo para crianças

Áreas de preocupação	Comportamentos esportivos positivos	Comportamentos esportivos negativos
Comportamento em relação a árbitros	Questionar árbitros da maneira adequada (p. ex., apresentar um protesto oficial; ter apenas pessoas escolhidas, como o capitão do time, para falar com árbitros)	Discutir com árbitros Xingar os árbitros
Comportamento em relação a adversários	Tratar todos os adversários com respeito e dignidade, em todas as situações	Discutir com adversários Fazer observações sarcásticas sobre adversários Cometer atos agressivos contra adversários
Comportamento em relação a colegas de equipe	Fazer apenas críticas construtivas e oferecer encorajamento positivo	Fazer comentários negativos ou observações sarcásticas Xingar ou discutir com colegas de equipe
Comportamento em relação a espectadores	Fazer apenas comentários positivos aos espectadores	Discutir com espectadores Fazer observações negativas e xingar os espectadores
Aceitação e infrações de regras	Obedecer a todas as regras da liga	Tirar vantagem de brechas nas regras (p. ex., todas as crianças devem jogar, então o técnico diz a jogadores inexperientes que fiquem doentes no dia de um jogo importante)

Adaptada, com permissão, de D. Gould, 1981, Sportsmanship: Build character or characters. In *A winning philosophy for youth sports programs,* editado por Youth Sports Institute (Lansing, MI: Institute for The Study of Youth Sports).

perdem o controle, devem admitir seu erro e desculpar-se com os jogadores ou alunos. Alguns técnicos com diretrizes rigorosas de espírito esportivo para seus jogadores acreditam que seja seu trabalho discutir com árbitros e defender sua equipe. Seus esforços podem ser bem intencionados, mas os técnicos devem perceber que, demonstrando espírito esportivo insatisfatório, enviam mensagens confusas que prejudicam seus esforços para aumentar comportamentos positivos.

Explique por que certos comportamentos são adequados

Apenas quando as pessoas internalizaram um princípio moral orientador para determinar o certo ou o errado é que podemos esperar que elas se comportem consistentemente bem em várias situações. Portanto, você deveria incluir uma justificativa para os vários componentes de seu código de comportamento positivo. As justificativas dão explicações com base nos elementos-chave subjacentes aos níveis de raciocínio moral, ou seja, altruísmo, regras imparciais e equilíbrios morais baseados em acordos mutuamente determinados (Weiss, 1987). Acima de tudo, as justificativas devem ser regularmente transmitidas aos participantes. Por exemplo, se vários jovens estão excluindo um colega menos habilidoso em um jogo na aula de educação física, você precisa assegurar que a criança menos habilidosa seja incluída e enfatizar a razão por trás da decisão (p. ex., "é importante tratar os outros como você gostaria de ser tratado, em vez de simplesmente fazer o que se quer").

PONTO-CHAVE Explique com frequência as justificativas para o erro ou o acerto das ações.

A intenção é importante no que diz respeito a ações. A capacidade de julgar intenções começa a se desenvolver por volta dos 7 ou 8 anos de idade (Martens, 1982). Com crianças de 10 anos de idade, você já pode enfatizar a **troca de papéis** (isto é, ver-se no papel de outra pessoa). Em seguida, podem ser acrescentados níveis mais altos de empatia – a capacidade de duas pessoas levarem em conta o ponto de vista uma da outra ao decidirem como agir (Newman e Newman, 1991). Muitos técnicos gostam de colocar seus jogadores no papel de árbitros nos treinamentos. Os jogadores podem então entender melhor as regras do jogo e ver as coisas do ponto de vista de um árbitro. Com a inclusão de uma breve discussão pós-treino, a inversão de papéis pode ser um instrumento valioso para ajudar os jogadores a aprender sobre empatia.

PONTO-CHAVE Profissionais do condicionamento físico e do esporte devem servir de modelos de espírito esportivo.

Discuta dilemas morais e escolhas

Para que uma educação moral efetiva possa ocorrer, os participantes devem travar diálogos interiores e discussões em grupo sobre escolhas e dilemas morais. Um **dilema moral** requer que os participantes decidam o que é moralmente correto ou incorreto (ver "Quando Desferir Golpes contra a Perna Lesionada de um Adversário"). Violações de regras, quando e por que atletas lesionados devem jogar e quem deve jogar são outros temas excelentes para discussão (Bredemeier e Shields, 1987). Discuta várias áreas nebulosas de certo e errado que podem ou não ser contra as regras, tal como: está certo dizer intencionalmente alguma coisa perturbadora para um adversário no início de uma competição (Weiss, 1987)?

Incorpore dilemas morais e escolhas aos treinos

Alguns dilemas que você pode apresentar para jovens atletas durante os treinos incluem os seguintes (Weiss, 1987, p. 148):

Quando desferir golpes contra a perna lesionada de um adversário

Rodd e Kevin são dois lutadores de 70 kg com habilidades semelhantes envolvidos em uma luta difícil. Rodd sofre uma lesão no joelho esquerdo, pede um tempo para ser atendido e depois retorna ao ringue. Está, obviamente, sofrendo, com os movimentos muito restritos e não pode colocar peso sobre a perna lesionada. Imagine que você é Kevin e responda às seguintes perguntas:

- Você deve executar movimentos para o lado da perna lesionada porque será mais fácil marcar pontos?
- Uma vez em contato com seu adversário lesionado, você deve fazer pressão extra sobre a perna lesionada a fim de provocar-lhe dor, permitindo que você o vire de costas e o imobilize?
- Deve evitar executar movimentos na direção de sua perna lesionada apenas se a luta estiver empatada?
- Deve evitar totalmente executar movimentos na direção de sua perna lesionada e tentar vencê-lo lealmente?

- Não liberar o “melhor” equipamento para todos os atletas
- Planejar um treino com oportunidades de prática desiguais; por exemplo, uma pessoa fica sempre na defesa
- Planejar um treino no qual os jogadores podem ser tentados a ferir alguém com palavras (rindo, gritando), fazendo esse alguém demonstrar suas fraquezas, ou criando equipes de revezamento desiguais
- Planejar um treino que ofereça possíveis oportunidades para jogadas mais agressivas – por exemplo, uma defesa pressionada no basquetebol, na qual dois indivíduos bloqueiam uma pessoa simultaneamente e roubam a bola.

Após os jogadores tentarem resolver os dilemas, prossiga com uma discussão sobre o raciocínio moral subjacente. A implementação dessas estratégias para intensificar o desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo requerem tempo, planejamento e empenho. Para o efeito ideal, devem ser repetidas consistentemente com o passar do tempo, não apenas uma ou duas vezes no início da temporada, ou quando uma criança esteja causando problema.

Ensine estratégias de aprendizagem cooperativa

No início deste livro (Capítulo 5), competição e cooperação foram definidas e discutidas. Embora ambas sejam necessárias para o desenvolvimento ideal da motivação para a realização, crianças na sociedade ocidental costumam ser mais expostas à competição do que à cooperação. Por isso, praticantes de atividades físicas devem aprender estratégias de aprendizagem cooperativa. Pesquisadores do desenvolvimento moral também demonstraram que aprender a cooperar é fundamental para o desenvolvimento do caráter (Miller et al., 1997). Essa aprendizagem pode envolver o uso de metas superordenadas nos jogos (como fazer o máximo de passes possível em três minutos), comparadas com metas competitivas (como marcar mais pontos do que os adversários) nos jogos, ou concentrar-se em jogos cooperativos.

Crie um clima motivacional orientado à tarefa e empregue treino que apoie a autonomia

Um clima motivacional orientado à tarefa salienta levar os participantes a adotarem metas de tarefa em vez de metas de ego (ver Capítulo 3), a fim de que possam julgar suas capacidades mais pelo próprio desempenho que por melhorias socialmente comparadas. Atletas que percebem um ambiente motivacional voltado ao ego são caracterizados por julgamentos morais mais baixos, bem como por um senso de legitimidade mais alta de uso de intimidação física (Kavussanu e Ntoumanis, 2003; Miller, Roberts e Ommundsen, 2005). Ntoumanis e Standage (2009) também constataram que os atletas que percebiam que os técnicos apoiavam sua autonomia e atendiam melhor suas necessidades de autonomia, relacionamento e competência tinham maior motivação para a autonomia. Essa motivação, por sua vez, parecia prever de modo positivo o bom comportamento no esporte e prever de modo negativo atitudes antissociais. Controlar a motivação, todavia, tinha uma relação positiva com atitudes antissociais e negativa com o bom comportamento esportivo. É mais fácil ensinar bom comportamento esportivo e desenvolver o caráter quando a comparação social e a competição são menos enfatizadas e a melhora individual, a aprendizagem, a autonomia e o relacionamento são enfatizadas (Miller et al., 1997; Ntoumanis e Standage, 2009). Isso não significa, porém, que o caráter não possa ser desenvolvido num clima competitivo – apenas que há benefícios importantes ao se estimular o empenho para o desenvolvimento do caráter numa atmosfera voltada à tarefa e apoiadora da autonomia. Uma vez que os participantes tenham desenvolvido bom caráter, a competição pode, na verdade, oportunizar bons testes de quais valores eles desenvolveram.

Transfira poder dos líderes para os participantes

O desenvolvimento do caráter é mais favorecido em ambientes que transferem progressivamente poder dos líderes para os participantes. Hellison e Templin (1991), por exemplo, desenvolveram um currículo de educação física planejado para ajudar os estudantes a desenvolverem seu senso de responsabilidade pessoal e social. Esse programa realista se concentra, primeiro, em crianças que estão agindo com irresponsabilidade, ajudando-as a recuperar seu autocontrole retirando-se de sua sala de aula, para que não perturbem os outros. O autocontrole é então desenvolvido, seguido por passos posteriores voltados para envolvimento, orientação para o ego e preocupação (ver “Níveis de Responsabilidade de Hellison”).

Prática orientada para o desenvolvimento do caráter

Para orientar sua prática, você deve considerar várias questões de orientação filosófica que abrangem uma ampla esfera. Elas incluem os papéis de professores de

educação física e técnicos no desenvolvimento moral e em tornar o desenvolvimento do caráter uma atitude mental *versus* uma atividade isolada. Além disso, deve ser examinado o papel da vitória e como o comportamento moral que você ensina pode ser transportado para além do campo de jogo, bem como reconhecer a natureza imperfeita do desenvolvimento do caráter.

O papel do educador no desenvolvimento do caráter

Há quem creia que professores e técnicos não devam ensinar moral e valores aos jovens. Caráter e moral são esferas de ação dos pais e da igreja, argumentam essas pessoas, e não da escola, especialmente não das escolas públicas. Nós certamente concordamos que não é uma prática sadia misturar valores religiosos no currículo da escola pública. Entretanto, evitar a educação do caráter em valores básicos como honestidade, empatia e métodos de solução de disputas é um grave erro. E afirmamos que professores de educação física, técnicos e instrutores influenciam muitos valores, intencionalmente ou não. Conforme declararam Shields e Bredemeier (1995): "Apesar dos problemas associados ao esporte competitivo, o esporte está repleto de oportunidades de encontros, aprendizagem, transformação e sancionamento de valores morais" (p. 3). Por exemplo, os técnicos recomendam se devemos ou não discutir com árbitros; professores de educação física se posicionam em ensinar jogos competitivos ou cooperativos e preparadores físicos recomendam quando um atleta lesionado deve jogar. Essas decisões costumam influenciar as atitudes dos participantes; portanto, é importante ter uma postura filosófica relativa a tais questões. É muito melhor reconhecer os valores morais que você está incentivando e desencorajando do que afetar fortuitamente os valores de outra pessoa. Também é importante que você estude com cuidado os conteúdos deste capítulo, uma vez que resultados recentes revelam que, embora os técnicos sejam sólidos proponentes do potencial que tem o esporte para desenvolver o caráter, a maioria tem pouco treinamento em como ensinar valores que levem ao desenvolvimento do caráter (Trudel, Lemvre, Werthner e Camire, 2007).

Desenvolvimento do caráter como atitude mental *versus* uma atividade isolada

Conforme acabamos de discutir, é fundamental que os líderes em esporte e atividade física tenham um forte compromisso com o desenvolvimento da moral e do caráter. Entretanto, ter apenas uma meta de educação do caráter, ou de tempos em tempos implementar diversas estratégias de desenvolvimento do caráter, não é suficiente. Desenvolvimento moral e espírito esportivo devem tornar-se parte da atitude mental de um líder, pela qual ele busque constantemente oportunidades de desenvolver e intensificar essas qualidades positivas

Níveis de responsabilidade de Hellison

Hellison e Templin (1991) desenvolveram um programa de educação física com foco em ajudar crianças a desenvolver seu senso de responsabilidade.

- *Nível 0 – Irresponsabilidade.* Este nível caracteriza estudantes que estão desmotivados e cujo comportamento é desordenado. O objetivo do professor de educação física é ajudá-los a manter seu comportamento sob controle (desse modo fazendo-os avançar para o Nível 1) ou retirá-los do ambiente a fim de que não interfiram nos direitos dos outros.
- *Nível 1 – Autocontrole.* Os estudantes neste nível podem não participar das atividades do dia, mas controlam seus comportamentos o suficiente para não precisarem ser retirados do ambiente. O objetivo do professor de educação física é ajudar os alunos a se envolverem nas atividades (fazendo-os avançar para o Nível 2) ou, no mínimo, fazer com que aprendam a respeitar os direitos e sentimentos dos outros o suficiente, para que seus comportamentos e atitudes não interfiram no ensino e na aprendizagem.
- *Nível 2 – Envolvimento.* Os estudantes no Nível 2 participam das atividades de educação física. O envolvimento pode assumir muitas formas, desde realizar os movimentos até estabelecer e perseguir objetivos. A meta do professor de educação física é encorajar os alunos a assumirem cada vez mais responsabilidades pelo próprio desenvolvimento e definições de sucesso. Por exemplo, os estudantes podem vir a definir sucesso como esforço, aprimoramento, estabelecimento de metas, realização de uma norma ou padrão, ou como sendo socialmente responsáveis como jogador ou líder.
- *Nível 3 – Auto-orientação.* Este nível caracteriza estudantes que podem trabalhar efetiva e independentemente no próprio aprimoramento, em áreas de necessidade ou aspiração pessoalmente identificadas. A meta do professor de educação física é capacitá-los a adquirir as habilidades necessárias para trabalharem com independência e estabelecerem metas realistas. Uma base de conhecimento relevante também é fundamental, e os alunos devem ser gradualmente confrontados com questões filosóficas mais amplas que tenham relação com seus objetivos autodefinidos: "Quem quero ser? Por que quero… ?".
- *Nível 4 – Preocupação.* Até esse ponto, a única consideração necessária para com os outros é um respeito por seus direitos fundamentais. No Nível 4, os estudantes ultrapassam o foco no "eu" e são motivados por uma orientação pró-social. A meta do professor de educação física é proporcionar oportunidades de cooperar, dar apoio, mostrar preocupação e ajudar os outros.

Reimpresso, com permissão, de D. Shields e B. Bredemeier, 1995, *Character development and physical activity* (Champaign, IL: Human Kinetics), 208.

nos participantes. Muito frequentemente, professores de educação física e técnicos supõem que, por acreditarem nas virtudes de elevação do caráter da prática de esportes e de atividades físicas, características desejáveis automaticamente resultarão da participação ou da simples comunicação de uma ou duas estratégias de tempos em tempos. Com base na literatura sobre educação moral, entretanto, Arnold (2001) indicou que, para desenvolver efetivamente a moral e o caráter nas crianças, professores e técnicos devem ensinar esses valores, tornar-se líderes esclarecidos de discussões morais, servir de exemplo dos valores incorporados no esporte e fornecer aconselhamento individual àqueles participantes com dificuldade com questões morais. Evidentemente, o desenvolvimento da moral e do espírito esportivo requer reflexão prévia e esforços consistentes da parte de professores de educação física e técnicos. Deve existir uma atitude mental permanente *versus* uma atividade isolada que ocorre de tempos em tempos.

VEJA A Atividade 24.1 (em inglês) irá ajudá-lo a aprender a intensificar o desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo.

Reduzindo o risco dos jovens intensificando a resiliência

Apesar das estratégias que professores de educação física e técnicos podem usar para ensinar caráter e espírito esportivo a crianças e jovens, devemos reconhecer que muitas crianças vivem em ambientes que as colocam em risco de desenvolvimento comportamental negativo (como dependência de drogas, gravidez na adolescência e atividades de gangue). Além disso, é improvável que especialistas em atividade física possam eliminar fatores de risco importantes, como pobreza, ausência de envolvimento dos pais na vida da criança, abuso e modelos indesejáveis. Contudo, Martinek e Hellison (1997), dois professores de educação física que passaram incontáveis horas trabalhando com jovens desfavorecidos, afirmam que o desenvolvimento da resiliência psicológica é uma das habilidades de vida mais importantes que podemos encorajar nessas crianças. **Resiliência** é a capacidade de recuperar-se com sucesso após exposição a risco ou sofrimento intenso; basicamente, significa reerguer-se de condições de grande frustração (Martinek e Hellison, 1997). Além disso, educadores e cientistas sociais estudaram jovens resilientes e constataram que possuíam três atributos principais: competência social, autonomia e otimismo e esperança.

Competência social

Competência social é a capacidade de interagir socialmente com outras pessoas e, ao fazê-lo, criar fortes redes de apoio social. Flexibilidade e empatia são consideradas fundamentais para o desenvolvimento desse importante atributo. Especialmente importante é aprender a nego-

Jovens atletas que desenvolvem fortes redes sociais podem ser mais capazes de vencer influências ambientais aquém das ideais.

ciar, confrontar e lidar com desafios de outros (tal como aprender habilidades de resolução de conflitos não violentas; ver Capítulo 23).

Autonomia

Jovens resilientes também têm um senso claro de quem são, acreditam que podem exercer controle sobre seus ambientes e acham que podem agir de forma independente. Basicamente, eles têm um senso de **autonomia –** de que podem funcionar como indivíduos por conta própria.

Otimismo e esperança

No Capítulo 3, discutimos impotência aprendida, uma condição na qual um indivíduo sente que pouco mudará, apesar de seu esforço. Jovens resilientes estão no outro extremo do espectro: não aprenderam a ser impotentes. Em vez disso, possuem um senso de **otimismo e esperança** e acreditam que seus esforços serão recompensados. Martinek e Hellison (1997) afirmaram que uma das melhores formas de aumentar a resiliência em jovens desfavorecidos é por meio do desenvolvimento de programas de atividade física. Além disso, esses autores elaboraram estratégias específicas para conseguir isso (ver "Estratégias para Desenvolver a Resiliência em Crianças").

As duas faces da vitória

Vencer desempenha um papel duplo no desenvolvimento do caráter (Martens, 1982). Por um lado, uma ênfase na vitória pressiona alguns indivíduos a trapacearem, a violarem regras e a se comportarem de formas que eles considerariam inadequadas fora do campo. Por outro lado, quando um jogador resiste às tentações de trapacear ou cometer outros atos imorais apesar de um alto valor ter sido dado à vitória, a integridade se desenvolve e as lições de moral tornam-se mais significativas. Vencer, por si só, é algo neutro para o desenvolvimento moral. O segredo é encontrar a ênfase certa a ser dada à vitória.

Transferindo valores para ambientes não esportivos

É um mito que lições e valores aprendidos no ginásio, na piscina ou na pista de atletismo se transferem automaticamente para outros ambientes. Para que essa transferência ocorra, a lição deve ser concluída ou estendida (Danish e Nellen, 1997; Danish, Nellen e Owens, 1996; Danish, Petitpas e Hale, 1992). Se você quer ensinar valores por meio do esporte e da atividade física, deve discutir como os valores se transferem para o ambiente não esportivo. Por exemplo, um técnico que deseja ensinar a atletas jovens uma atitude de cooperação que seja levada para situações não esportivas pode discutir como e quando o trabalho em equipe é útil em outros contextos (tal como trabalhando em um projeto da escola). Essa é uma das vantagens da abordagem estrutural-evolutiva. Os princípios de aprendizagem social, que intensificam boas atitudes e comportamentos esportivos específicos, tendem a ser altamente específicos à situação. Ou seja, ensinar uma criança a ser honesta na aula de ginástica não se transferirá para a aula de matemática. Entretanto, se você puder ajudar a aumentar o raciocínio moral subjacente de uma pessoa, seu comportamento tende a ser influenciado numa variedade de situações.

PONTO-CHAVE Se seu objetivo for ensinar valores por meio de esportes e atividades físicas, aprenda a discutir como esses valores se transferem para ambientes não esportivos.

Estratégias para desenvolver a resiliência em crianças

- Concentre-se nos pontos fortes do atleta e não nos seus pontos fracos. Desenvolva sua autoconfiança.
- Não se concentre apenas no esporte ou na atividade física. Concentre-se na criança como um todo e em suas necessidades emocionais, sociais, econômicas e educacionais.
- Seja sensível à individualidade da criança, bem como às suas diferenças culturais. Tente conhecê-la como pessoa.
- Encoraje a independência e o controle sobre a própria vida, fornecendo ao atleta informações sobre o programa e responsabilidades de liderança.
- Incorpore um sólido conjunto de valores e expectativas claras ao programa. Assegure-se de que o atleta saiba o que você espera e valoriza.
- Ajude as crianças a verem possíveis trabalhos futuros para si mesmas.
- Promova um ambiente física e psicologicamente seguro.
- Mantenha grupos pequenos no programa e enfatize o envolvimento a longo prazo.
- Estabeleça uma liderança que faça o programa funcionar a despeito de obstáculos.
- Garanta que o programa tenha ligações com a comunidade e a vizinhança.
- Promova contato de qualidade com modelos adultos que se preocupem e ofereçam apoio.

Adaptado de Martinek e Hellison, 1997.

Expectativas realistas

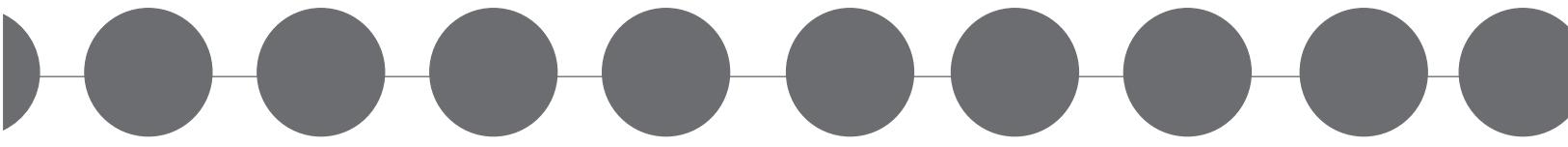
Infelizmente, intensificar o espírito esportivo e desenvolver o caráter por meio do esporte e da atividade física são processos imperfeitos (Martens, 1982). Não podemos alcançar todos os indivíduos todas as vezes. É mais provável obtermos alguns sucessos espantosos, acompanhados de fracassos desoladores. Reconhecer a natureza imperfeita do desenvolvimento do caráter e ter expectativas realistas permitem-nos continuar otimistas, apesar de alguns retrocessos.

AUXÍLIO AO APRENDIZADO

RESUMO

1. **Defina o desenvolvimento do caráter e o espírito esportivo.**
   O desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo (ou bom comportamento no esporte) diz respeito à moralidade no esporte e na atividade física; ou seja, tem a ver com nossas visões e ações sobre o que é certo ou ético e o que é errado e antiético em ambientes esportivos e de atividade física. O caráter inclui quatro virtudes inter-relacionadas: compaixão, justiça, esportividade e integridade. Essas virtudes também estão estreitamente relacionadas a desenvolvimento moral, raciocínio moral e comportamento moral.
2. **Explique como o caráter e o espírito esportivo se desenvolvem.**
   Há três visões de como o caráter e o espírito esportivo se desenvolvem em atletas. A abordagem da aprendizagem social enfatiza modelagem, reforço e comparação social. A abordagem estrutural-evolutiva sustenta que o raciocínio moral está relacionado ao nível de desenvolvimento cognitivo de uma pessoa. A análise dos cinco níveis de raciocínio moral reflete uma progressão que vai desde julgar o certo ou errado de uma ação, de acordo com interesses egocêntricos até uma preocupação com os interesses mútuos de todos os envolvidos. Terceiro, a abordagem sociopsicológica combina as duas primeiras abordagens e sugere que uma interação complexa de pessoa/situação determina o desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo.
3. **Identifique a importante ligação entre raciocínio moral e comportamento moral.**
   Nosso raciocínio moral e comportamento moral estão ligados por um processo de ação moral que inclui quatro estágios: interpretar a situação como envolvendo algum tipo de julgamento moral, decidir sobre o melhor curso de ação, escolher agir moralmente e implementar uma resposta moral. Embora exista uma relação consistente entre raciocínio moral e comportamento moral, a relação não é perfeita.
4. **Discuta como o caráter e o espírito esportivo podem ser influenciados.**
   Pesquisas mostram que a prática de educação física e de esportes pode impedir comportamentos negativos, como delinquência e violência de gangues, assim como intensificar o desenvolvimento positivo do caráter. Para esse desenvolvimento positivo ocorrer, é necessário o uso de estratégias bem refletidas, bem planejadas e bem implementadas. Nove estratégias para desenvolver o caráter e o espírito esportivo podem ser descritas, com base nas abordagens de aprendizagem social, estrutural-evolutiva e sociopsicológica. São elas: definir em termos precisos o que você considera espírito esportivo; reforçar e encorajar bons comportamentos esportivos e punir e desencorajar comportamentos esportivos desleais; modelar comportamentos adequados; transmitir as justificativas, enfatizando por que as ações são adequadas ou inadequadas, considerando a intenção das ações, a troca de papel, a compaixão e a empatia; discutir dilemas morais; incorporar dilemas morais e escolhas a contextos de treino e aula; ensinar estratégias de aprendizagem cooperativa; promover climas motivacionais voltados à tarefa; e transferir poder de líderes para participantes.
5. **Descreva os efeitos da vitória sobre o desenvolvimento do caráter e do espírito esportivo.**
   Algumas questões de orientação filosófica a considerar no desenvolvimento do caráter são o papel do educador, as duas faces da vitória, a transferência de valores para ambientes não esportivos e a manutenção de expectativas realistas do processo de desenvolvimento do caráter. Os especialistas em atividade física também desempenham um importante papel no desenvolvimento de resiliência em jovens desfavorecidos.

TERMOS-CHAVE

jogo limpo
espírito esportivo
caráter
compaixão
integridade
raciocínio moral
desenvolvimento moral
comportamento moral
trotes
associação diferencial
vínculo social
hipótese de rotulação
pressão econômica
troca de papéis
dilema moral
resiliência
competência social
autonomia
otimismo e esperança

QUESTÕES DE REVISÃO

1. Defina caráter e seus componentes.
2. Descreva a abordagem de aprendizagem social, estrutural-evolutiva e sociopsicológica ao raciocínio moral e ao desenvolvimento moral.
3. Quais são os cinco estágios de Haan do raciocínio moral? Por que são importantes?
4. Qual é a relação entre prática de esportes e delinquência, ou comportamento de gangue?
5. Descreva a relação entre raciocínio moral e comportamento moral. Que implicação isso tem para a orientação da prática?
6. Explique cada uma das seguintes estratégias para intensificar o desenvolvimento do caráter e o espírito esportivo:
   - Definir espírito esportivo em seu contexto particular
   - Reforçar e encorajar comportamentos esportivos leais; punir e desencorajar comportamentos esportivos desleais
   - Modelar comportamentos adequados
   - Explicar o que você pensa sobre comportamentos apropriados
   - Discutir dilemas morais
   - Incorporar dilemas e escolhas morais aos treinos e às aulas
   - Ensinar estratégias de aprendizagem cooperativa
   - Criar uma atmosfera motivacional voltada à tarefa
   - Transferir poder dos líderes aos participantes
7. De que forma a vitória pode tanto intensificar quanto impedir o desenvolvimento de espírito esportivo e raciocínio moral?
8. Por que é importante ensinar a transferir lições de caráter aprendidas no esporte para situações não esportivas?
9. Por que é importante pensar em desenvolvimento do caráter como uma atitude mental *versus* uso de atividades isoladas específicas?
10. Discorra sobre o trote de novatos, incluindo por que ocorre e como pode ser reduzido.

QUESTÕES DE PENSAMENTO CRÍTICO

1. Qual deveria ser o papel do professor de educação física na intensificação do desenvolvimento do caráter e no ensino do espírito esportivo?
2. Crie um dilema moral para as seguintes situações:
   - Aula de educação física
   - Treino de equipe esportiva infantil
   - Campeonato de times juvenis

Continuando sua jornada

Como colocar seus conhecimentos em prática?

Esta parte do livro sinaliza o término de sua jornada para desenvolver uma compreensão da psicologia do esporte e do exercício. Ao iniciarmos essa jornada, nós o apresentamos ao campo de conhecimentos e definimos o que ele envolve e as formas de adquirir conhecimentos, com o posterior uso desse conhecimento para ajudar as pessoas no alcance de suas metas de desenvolvimento pessoal e incremento do desempenho em contextos de treinamento. A segunda parada na jornada concentrou-se em aprender sobre os participantes – o que os fortalece, suas personalidades e orientações motivacionais. A terceira parada voltou nossa atenção à compreensão dos ambientes esportivos e de exercício e abordou tópicos importantes, como competição e cooperação, *feedback* e reforço. A quarta parada nessa jornada ajudou-nos a aprender sobre processos de grupo e tratou de questões importantes, como funcionamento dos grupos, formas de construir coesão grupal, estratégias eficazes de liderança e as melhores formas de comunicar-se. Melhorar o desempenho foi o foco da quinta parada. Nessa parte do livro, você aprendeu a elaborar programas de treinamento de habilidades psicológicas, os segredos para regular a ativação, formas de uso da mentalização para melhorar o desempenho e ajudar na recuperação de lesões, formas de tornar-se confiante, as formas mais eficientes de estabelecer e monitorar metas e como melhorar a concentração. Com vários países enfrentando uma crise de obesidade e falta de atividade física, a sexta parada abordou formas de intensificar a saúde e o bem-estar, o papel da atividade física no aperfeiçoamento da função cognitiva e estratégias para ajudar as pessoas na adesão a seus programas de exercício. Nessa parada, você ainda aprendeu sobre psicologia de lesões esportivas, formas de prevenir e lidar eficientemente com comportamentos de dependência e comportamentos nada saudáveis que ocorrem em situações de esporte e exercício, bem como *burnout* e treinamento excessivo. Finalmente, na sétima e última parada, tratamos de formas de facilitar o crescimento e o desenvolvimento psicológico por meio da educação física e da participação no esporte e no exercício. Tópicos essenciais de psicologia no esporte e exercício para crianças foram salientados. Também abordamos a agressividade no esporte e se envolvimento em esportes e atividades físicas pode ser usado para desenvolver o caráter e o comportamento de espírito esportivo dos participantes.

Essa jornada lhe ofereceu uma boa noção das estratégias que podem ser usadas para fomentar o aperfeiçoamento do desempenho, alterações psicológicas e desenvolvimento. Esses conhecimentos serão úteis para que você escolha as formas mais adequadas de alcançar os objetivos de seu programa de habilidades psicológicas. No entanto, a não ser que você coloque esses conhecimentos em prática, pouco uso eles terão. Noutras palavras, mesmo que sua jornada pelo campo da psicologia do esporte e do exercício esteja agora concluída nesse livro, no campo de atuação está apenas iniciando. Você continuará aprendendo muito mais com seu empenho em empregar esses conhecimentos, ou pode estudar ainda mais o assunto – buscando até mesmo especialização como psicólogo do esporte.

Como profissional da ciência do esporte e do exercício, você será responsável pela implementação do que aprendeu. Sabe agora como os conhecimentos de psicologia do esporte e do exercício podem causar imensos retornos quando aplicados em contextos de prática profissional. Adote, assim, a abordagem ativa à prática profissional que foi assunto do início deste livro, implemente as ideias aqui repassadas e, com consistência, avalie suas estratégias à luz de sua experiência profissional. Fique atento às pesquisas recentes. Use o ginásio de esportes, a piscina e o campo de atletismo como seu laboratório para continuar seu crescimento e desenvolvimento profissionais. Não cometa o erro de simplesmente fazer seus exames finais, concluir seu curso e, depois, nunca mais pensar sobre este conteúdo. Volte ao livro quando se deparar com problemas práticos. Use o que aprendeu e tente melhorar com base nisso. E podemos garantir: saber que alguém alcançou suas metas por meio de desenvolvimento de habilidades psicológicas é uma das experiências profissionais mais compensadoras que você pode ter.

VEJA **O dr. Dan Gould recapitula (em inglês) sua jornada através de *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício* na Atividade Introdutória.**

Referências

Abell, R. (1975). Confessions of a compulsive. *Runner's World, 10,* 30–31.

Abernethy, B. (2001). Attention. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 53–85). New York: Wiley.

Abernethy, B., Maxwell, J., Masters, R., Van der Kamp, J., & Jackson, R. (2007). Attentional processes in skill learning and expert performance. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd edition, pp. 245–263). New York: Wiley.

Abernethy, B., Summers, J., & Ford, S. (1998). Issues in the measurement of attention. In J. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 173–193). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Ackery, A.D., Tator, C.H., & Snider, C. (2012). Violence in Canadian amateur hockey: The experience of referees in Ontario. *Clinical Journal of Sports Medicine, 22*(2), 86–90.

Aherne, C., Moran, A., & Lonsdale, C. (2011). The effects of mindfulness training on athletes' flow: An initial investigation. *The Sport Psychologist, 25,* 177–189.

Ahsen, A. (1984). The triple code model for imagery and psychophysiology. *Journal of Mental Imagery, 8,* 15–42.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ajzen, I., & Madden, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology, 22, 453–474.*

Albert, E. (1999). Dealing with danger: The normalization of risk in cycling. *International Review for the Sociology of Sport, 42,* 202–210.

Albrecht, R. (2009). Drop and give us 20, Siefried; A practical response to "defending the use of punishment by coaches." *Quest, 61,* 470–475**.**

Albrecht, R.R., & Feltz, D.L. (1987). Generality and specificity of attention related to competitive anxiety and sport performance. *Journal of Sport Psychology, 9,* 241–248.

Albright, S.C. (1993). A structural analysis of hitting streaks in baseball. *Journal of the American Statistical Association, 88,* 1175–1183.

Alfermann, D., & Stambulova, N. (2007). Career transition and career termination. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 712–733). New York: Wiley.

Allen, J.B. (2003). Social motivation in youth sports. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25,* 551–567.

Allen, M. (1987). *Jackie Robinson: A life remembered.* New York: Franklin Watts.

Allen, M.S., Coffee, P., & Greenlees, I. (2012). A theoretical framework and research agenda of studying team attributions in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 5*(2), 121–144.

Allen, M.S., Greenless, I., & Jones, M. (2013). Personality in sport: A comprehensive review. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 6*(1), 184–208.

Allison, M.G., & Ayllon, T. (1980). Behavioral coaching in the development of skills in football, gymnastics, and tennis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 13,* 297–314.

Alves, C., Gualano, B., Takao, P., Avakian, P., Fernandes, R., Morine, D., et al. (2012). Effects of acute physical exercise on executive functions: A comparison between aerobic and strength exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34,* 539–549.

American Coaching Effectiveness Program (ACEP). (1994). *ACEP psychology, level 2.* Champaign, IL: Human Kinetics. American College of Sports Medicine. (1997). *ACSM's health/fitness facility standards and guidelines* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

American Medical Association. (1966). *Standard nomenclature of athletic injuries.* Chicago: American Medical Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychological Association and National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.

American Psychological Association. (2002). Ethical principles for psychologists and the code of conduct. *American Psychologist, 57,* 1060–1073.

American Sport Education Program. (1994). *Sport parent.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In D.A. Klieber & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123–148). Greenwich, CT: JAI Press.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climates, and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Amiot, C.E., Sansfacon, S., & Louis, W.R. (2013). Uncovering hockey fans' motivations behind their derogatory behaviors and how these motives predict psychological well-being and quality of social identity. *Psychology of Sport and Exercise, 14,* 379–388.

Amorose, T., & Horn, T. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22,* 63–84.

Amorose, T., Horn, T., & Miller, V. (1994). Intrinsic motivation in collegiate athletes: Relationships with athletes' scholarship status and coaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16,* S26.

Andersen, M. (2000). *Doing sport psychology.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Andersen, M., & Speed, H. (2013). Therapeutic relationships in applied sport psychology. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 3–11). New York: Routledge.

Andersen, M.B., & Williams, J.M. (1988). A model of stress and athletic injury: Prediction and prevention. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10,* 294–306.

Anderson, C., Petrie, T., & Neumann, C. (2011). Psychosocial correlates of bulimic symptoms among NCAA Division-1 female collegiate gymnasts and swimmers/divers. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33,* 483–505.

Anderson, C.A., & Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53,* 27–52.

Anderson, D., Crowell, C., Doman, M., & Howard, G. (1988). Performance positing, goal-setting and activity-contingent praise as applied to a university hockey team. *Journal of Applied Sport Psychology, 73,* 87–95.

Andre, A., Deneuve, P., & Louvet, B. (2011). Cooperative learning in physical education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 474–485.

Anshel, M. (2003). *Sport psychology: From theory to practice*. San Francisco, CA: Benjamin Cummings.

Anshel, M. (2010). Drug abuse in sport: Causes and cures. In J. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 463–491). New York: McGraw-Hill.

Anshel, M. (2012). *Sport psychology: From theory to practice* (5th ed.). San Francisco: Benjamin Cummings.

Anshel, M.H., & Seipel, S.J. (2009). Self-monitoring and selected measures of aerobic and strength fitness and short-term exercise attendance. *Journal of Sport Behavior, 32,* 125–151.

Anshel, M.H., & Weinberg, R.S. (1995a). Coping with acute stress among American and Australian basketball referees. *Journal of Sport Behavior, 19,* 180–203.

Anshel, M.H., & Weinberg, R.S. (1995b). Sources of acute stress in American and Australian basketball referees. *Journal of Applied Sport Psychology, 7,* 11–22.

Anton, S., Perri, M., Riley, J., Kanasky, W., Rodrigue, J., Sears, S., et al. (2005). Differential predictors of adherence in exercise programs with moderate versus higher levels of intensity and frequency. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27,* 171–187.

Apitzsch, E. (1995). Psychodynamic theory of personality and sport performance. In S.J.H. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 111–127). Champaign, IL: Human Kinetics.

Appleton, K. (2013). 6 x 40 mins. exercise improves body image even though body weight and shape do not change. *Journal of Health Psychology, 18,* 110–120.

Appleton, P.R., Hall, H.K., & Hill, A.P. (2009). Relations between multidimensional perfectionism and burnout in junior-elite athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 457–465.

Appleton, P.R., Hall, H.K., & Hill, A.P. (2010). Family patterns of perfectionism: An examination of elite junior athletes and their parents. *Psychology, Sport and Exercise, 11,* 363–371.

Arent, S.M., & Landers, D.M. (2003). Arousal, anxiety, and performance: A reexamination of the inverted-U hypothesis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(4), 436–444.

Arent, S., Landers, D., Matt, K., & Etnier, J. (2005). Dose-response and mechanistic issues in the resistance training and affect relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27,* 92–110.

Arms, R.L., Russell, G.W., & Sandilands, M.L. (1979). Effects of viewing aggressive sports on the hostility of spectators. *Social Psychology Quarterly, 42,* 275–279.

Arnold, P.J. (2001). Sport, moral development, and the role of the teacher: Implications for research and moral education. *Quest, 53,* 135–150.

Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R. (2002). *Social psychology* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Arrigo, I., Brunner-LaRocca, H., Lefkovits, M., Pfisterer, M., & Hoffmann, A. (2008). Comparative outcome one year after formal cardiac rehabilitation: The effects of a randomized intervention to improve exercise adherence. *European Journal of Cardiovascular Prevention and Rehabilitation, 15,* 306–311.

Arthur-Cameselle, J., & Baltzell, A. (2012). Learning from collegiate athletes who have recovered from eating disorders: Advice to coaches, parents, and other athletes with eating disorders. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 1–9.

Arthur-Cameselle, J., & Quatromoni, P. (2010). Factors related to the onset of eating disorders reported by female collegiate athletes. *The Sport Psychologist, 25,* 1–17.

Arvinen-Barrow, M., Weigand, D., & Thomas, S. (2007). Elite and novice athletes' imagery use in open and closed sports. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 93–104.

Asch, S. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs, 70*(9, Whole No. 416).

Ashe, A. (1981). *Off the court.* New York: New American Library.

Atkinson, J.W. (1974). The mainstream of achievement-oriented activity. In J.W. Atkinson & J.O. Raynor (Ed s.), *Motivation and achievement* (pp. 13–41). New York: Halstead.

Auweele, Y.V., Cuyper, B.D., Van Mele, V., & Rzewnicki, R. (1993). Elite performance and personality: From description and prediction to diagnosis and intervention. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 257–289). New York: Macmillan.

Avotte, B., Margrett, J., & Hicks-Patrick, J. (2010). Physical activity in middle-aged and young-old adults: The roles of self-efficacy, barriers, outcome expectations, self-regulatory behaviors and social support. *Journal of Health Psychology, 15,* 173–185.

Avugos, S., Bar-Eli, M., Ritov, I., & Sher, E. (2013). The elusive reality of efficacy-performance cycles in basketball shooting: An analysis of players' performance under invariant conditions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 184–202.

Backhouse, S., Ekkekakis, P., Biddle, S., Foskett, A., & Williams, C. (2007). Exercise makes people feel better but people are inactive: Paradox or artifact? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 498–517.

Bacon, U., Lerner, B., Trembley, D., & Seestedt, M. (2005). Substance abuse. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), *Applying sport psychology: Four perspectives (pp. 229-248).* Champaign, IL: Human Kinetics.

Baker, J., Yardley, J., & Côté, J. (2003). Coach behaviors and athlete satisfaction in team and individual sports. *International Journal of Sport Psychology, 34,* 226–239.

Balk, Y., Adriaase, M., de Ridder, D., & Evers, C. (2013). Coping under pressure: Employing emption regulation strategies to enhance performance under pressure. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* 408–418.

Baltes, B., & Parker, C. (2000). Understanding and removing the effects of performance cues on behavioral ratings. *Journal of Business and Psychology, 15,* 229–246.

Bandealy, A., & Kerr, G. (2013). Physical conditioning as a form of punishment in inter-university football. *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 35, s75.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191–215.

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1991). Social-cognitive theory of moral thought and action. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 1: Theory* (pp. 45–103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3,* 193–209.

Bandura, A. (2005). Health promotion by social cognitive means. *Health Education and Behavior, 32,* 143–162.

Bar-Eli, M., Avugos, S., & Raab, M. (2006). Twenty years of "hot hand" research: Review and critique. *Psychology of Sport and Exercise, 7,* 525–553.

Barker, J., & Jones, M. (2008). The effect of hypnosis on self-efficacy. Affect and soccer performance: A case study. *Journal of Clinical Sport Psychology, 2,* 127–147.

Barnett, N.P., Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1992). Effects of enhancing coach-athlete relationships on youth sport attrition. *The Sport Psychologist, 6,* 111–127.

Baron, R.A., & Richardson, D.R. (1994). *Human aggression.* New York: Plenum Press.

Bartholomew, K., Ntoumanis, N., & Thogersen-Ntoumanis, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sport coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2,* 215–233.

Bartlett, J., Clodre, G., MacLaren, D., Gregson, W., Drust, B., & Morton, J. (2011). High-intensity interval running is perceived to be more enjoyable than moderate-intensity continuous exercise: Implications for exercise adherence. *Journal of Sport Sciences, 29,* 547–553.

Baumeister, R.F. (1984). Choking under pressure: Self-consciousness and the paradoxical effects of incentives on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 46,* 610–620.

Baumeister, R.F., & Steinhilber, A. (1984). Paradoxical effects of supportive audiences on performance under pressure: The home field disadvantage in sports championships. *Journal of Personality and Social Psychology, 43,* 85–93.

Beauchamp, M., Bray, S., Eys, M., & Carron, A. (2003). The effect of role ambiguity on competitive state anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25,* 77–92.

Beauchamp, M., Bray, S., Fielding, A., & Eys, M. (2005). A multilevel investigation of the relationship between role ambiguity and role efficacy in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 289–302.

Beauchamp, M., Jackson, B., & Morton, K. (2012). Efficacy beliefs and human performance: From independent action to interpersonal functioning. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 273–293). New York: Oxford University Press.
Beauchamp, M., Maclachlan, A., & Lothian, A. (2005). Communication within sport teams: Jungian preferences and group dynamics. *The Sport Psychologist, 19,* 203–220.
Beauchamp, M., & Whinton, L. (2005). Self-efficacy and other-efficacy in dyadic performance: Riding as one in an equestrian event. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27,* 245–252.
Becker, A., & Solomon, G. (2005). Expectancy information and coach effectiveness in intercollegiate basketball. *The Sport Psychologist, 19,* 251–266.
Becker, M.H., & Maiman, L.A. (1975). Sociobehavioral determinants of compliance with health care and medical care recommendations. *Medical Care, 13,* 10–24.
Beckman, J., & Kellmann, M. (2003). Procedures and principles of sport psychological assessment. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 338–350.
Beebe, S., Beebe, S., & Redmond, M. (1996). *Interpersonal communication: Relating to others.* Boston: Allyn & Bacon.
Beilock, S.L., Afremow, J.A., Rabe, A.L., & Carr, T.H. (2001). "Don't miss!" The debilitating effects of suppressive imagery on golf putting performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23,* 200–221.
Beilock, S.L., & Carr, T.H. (2001). On the fragility of skilled performance: What governs choking under pressure? *Journal of Experimental Psychology: General, 130,* 701–725.
Beilock, S.L., Carr, T.H., MacMahon, C., & Starkes, J.L. (2002). When paying attention becomes counterproductive: Impact of divided versus skill-focused attention on novice and experienced performance of sensorimotor skills. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 8,* 6–16.
Beilock, S., & Gray, R. (2007). Why do athletes choke under pressure? In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 425–444). Hoboken, NJ: Wiley.
Beilock, S., & McConnell, A. (2004). Stereotype threat and sport: Can athletic performance be threatened? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26,* 597–609.
Bell, J., & Hardy, J. (2009). Effects of attentional focus on skilled performance in golf. *Journal of Applied Sport Psychology, 21,* 163–177.
Bell, K. (1980). *The nuts and bolts of psychology for swimmers.* Austin, TX: Keel.
Benatar, D. (1998). Corporal punishment. *Social Theory and Practice, 24,* 237–260.
Benedict, J., & Keteyian, A. (2011). Straight out of Compton. *Sports Illustrated, 115*(22), 82–88.
Bennis, W. (2007). The challenge of leadership in the modern world: Introduction to the special issue. *American Psychologist, 62,* 2–5.
Benson, A., Eys, M., Surya, M., Dawson, K., & Schneider, M. (2013). Athletes' perceptions of role acceptance in interdependent sport teams. *The Sport Psychologist, 27,* 269–280.
Benson, A., Surya, M., Balish, S., & Eys, M. (2013). Exploring the influence of injury on group processes in sport teams. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* S77.
Benson, H. (2000). *The relaxation response.* New York: HarperCollins. Benson, H., & Proctor, W. (1984). *Beyond the relaxation response.* New York: Berkley.
Benyo, R. (1990). *The exercise fix.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Berg, F.M. (2000). *Women afraid to eat: Breaking free in today's weight-obsessed world.* Hettinger, ND: Healthy Weight Network.
Berger, B. (1996). Psychological benefits of an active lifestyle: what we know and what we need to know. *Quest*, *48*, 330-353.
Berger, B. (2009). Roles of exercise in quality of life: Exploring integral relationships. *Sport and Exercise Psychology Review, 5,* 60–63.
Berger, B., & Motl, R. (2001). Physical activity and quality of life. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 636–670). New York: Wiley.
Berger, B., Pargman, D., & Weinberg, R. (2007). *Foundations of exercise psychology (2nd ed.).* Morgantown, WV: Fitness Institute Technology.
Berger, B., & Tobar, D. (2011). Exercise and quality of life. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion* (pp. 483–505). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Berkowitz, L. (1965). The concept of aggressive drive: Some additional considerations. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 301–329). New York: Academic Press.
Berkowitz, L. (1969). *Roots of aggression.* New York: Atherton Press.
Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences and control.* Philadelphia: Temple University Press.
Bernard, R.S., Cohen, L.L., & Moffett, K. (2009). A token economy for exercise adherence in pediatric cystic fibrosis: A single-subject analysis. *Journal of Pediatric Psychology, 34*(4), 354–365.
Bernier, M., Codron, R., Thienot, E., & Fournier, J. (2011). The attentional focus of expert golfers in training and competition: A naturalistic investigation. *Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 326–341.
Bernstein, F. (1973, March 16). *New Yorker,* pp. 87–88.
Betts, G.H. (1909). *The distributions and functions of mental imagery.* New York: Teachers College, Columbia University.
Bianco, T. (2001). Social support and recovery from sport injury: Elite skiers share their experiences. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 72*(4), 376–388.
Bianco, T., & Eklund, R.C. (2001). Conceptual considerations for social support research in sport and exercise settings: The case of sport injury. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23,* 85–107.
Bianco, T., Malo, S., & Orlick, T. (1999). Sport injury and illness: Elite skiers describe their experiences. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 70*(2), 157–169.
Biddle, S. (1995). Exercise and psychosocial health. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66,* 292–297.
Biddle, S. (2000). Exercise, emotions, and mental health. In Y.L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 267–291). Champaign, IL: Human Kinetics.
Biddle, S. (2011a). Fit or sit? Is there a psychology of sedentary behavior. *Sport and Exercise Psychology Review, 7,* 5–10.
Biddle, S. (2011b). Overview of exercise psychology. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion* (pp. 443–460). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Biddle, S., Atkin, A., Cavill, N., & Foster, C. (2011). Correlates of physical activity in youth: A review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 4,* 25–49.
Biddle, S., & Gorley, T. (2012). Physical activity interventions. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 660–675). New York: Oxford University Press.
Biddle, S., Hagger, M., Chatzisarantis, N., & Lippke, S. (2007). Theoretical frameworks in exercise psychology. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 537–559). New York: Wiley.
Biddle, S.J.H., Hanrahan, S.J., & Sellars, C.N. (2001). Attributions: Past, present, and future. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 444–471). New York: Wiley.
Bishop, D., Karageorghis, C., & Loizou, G. (2007). A grounded theory of young tennis players' use of music to manipulate emotional state. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 584–607.
Bishop, S. (2009). Trait anxiety and impoverished prefrontal control of attention. *Nature Neuroscience, 12,* 92–98.
Black, J.B., & Smith, A.L. (2007). An examination of Coakley's perspectives on identity, control, and burnout among adolescent athletes. *International Journal of Sport Psychology, 38,* 417–436.
Black, S.J., & Weiss, M.R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14,* 309–325.
Blair, S. (1995). Exercise prescription for health. *Quest, 47,* 338–353.
Blake, R., & Moulton, J. (1969). *Building a dynamic corporation through grid organization development.* Reading, MA: Addison-Wesley.
Blake, R., & Moulton, J. (1994). *The managerial grid.* Houston: Gulf.
Bloom, B.S. (1985). *Developing talent in young people.* New York: Ballantine.
Bloom, G.A., Crumpton, R., & Anderson, J. (1999). A systematic observation study of the teaching behaviors of an expert basketball coach. *The Sport Psychologist, 13,* 157–170.
Bloom, G.A., Stevens, D., & Wickwire, T. (2003). Expert coaches' perceptions of team building. *Journal of Applied Sport Psychology, 15,* 129–143.
Blumenthal, J., Babyak, M., Moore, K., Craighead, W., Herman, S., Kharti, P., et al. (1999). Effects of exercise training on older patients with major depression. *Archives of Internal Medicine, 159,* 2349–2356.

Blumenthal, J.A., Emery, C.F., Walsh, M.A., Cox, D.K., Kuh, C.M., Williams, R.B., et al. (1988). Exercise training in healthy type A middle-aged men: Effects on behavioral and cardiovascular responses. *Psychosomatic Medicine, 50,* 418–433.
Boardley, I.D., & Kavussanu, M. (2011). Moral disengagement in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 4*(2), 93–108.
Boardley, I., Kavussanu, M., & Ring, C. (2008). Athletes' perceptions of coaching effectiveness and athlete-related outcomes in rugby-union: An investigation based on the coaching efficacy model. *The Sport Psychologist, 22,* 269–287.
Bolter, N.D., & Weiss, M.R. (2013). Coaching behaviors and adolescent athletes' sportspersonship outcomes: Further validation of the Sportsmanship Coaching Behaviors Scale (SCBS). *Sport, Exercise and Performance Psychology, 2*(1), 32–47.
Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, western culture and the body.* Los Angeles: University of California Press.
Bosselut, G., Heuze, J., Eys, M., Fontayne, P., & Sarrazin, P. (2012). Athletes' perceptions of role ambiguity and coaching competency in sport teams: A multi-level analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34,* 345–364.
Botterill, C. (1983). Goal setting for athletes with examples from hockey. In G.L. Martin & D. Hrycaiko (Eds.), *Behavior modification and coaching: Principles, procedures, and research (pp. 67–86).* Springfield, IL: Charles C Thomas.
Botterill, C. (2005). Competitive drive: Embracing positive rivalries. In S. Murphy (Ed.), *The sport psych handbook* (pp. 37–48). Champaign, IL: Human Kinetics.
Boutcher, S. (2008). Attentional processes and sport performance. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 325–338). Champaign, IL: Human Kinetics.
Bowers, K.S. (1973). Situationism in psychology: An analysis and a critique. *Psychological Review, 80,* 307–336.
Bradley, B. (1976). *Life on the run.* New York: Bantam.
Brassington, G., & Goode, C. (2013). Sleep. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 270–282). New York: Routledge.
Brawley, L. (1990). Group cohesion: Status, problems, and future directions. *International Journal of Sport Psychology, 21,* 355–379.
Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W. (1987). Assessing the cohesion of teams: Validity of the Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology, 9,* 275–294.
Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W. (1988). Exploring the relationship between cohesion and group resistance to disruption. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10,* 199–213.
Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W. (1992). The nature of group goals in team sports: A phenomenological analysis. *The Sport Psychologist, 6,* 323–333.
Brawley, L., Carron, A., & Widmeyer, W. (1993). The influence of the group and its cohesiveness on perception of group goal-related variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15,* 245–266.
Bray, C.D., & Whaley, D.E. (2001). Team cohesion, effort, and objective individual performance of high school basketball players. *Sport Psychologists, 15,* 260–275.
Bray, S., Beauchamp, M., Eys, M., & Carron, A. (2005). Does the need for role clarity moderate the relationship between role ambiguity and athlete satisfaction. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 306–318.
Bray, S., Millen, J., Eidsness, J., & Leuzinger, C. (2005). The effects of leadership style and exercise program choreography on enjoyment and intentions to exercise. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 415–425.
Breatnach, S.B. (1998). *Something more: Excavating your authentic self.* New York: Warner Books.
Breckon, J. (2002). Motivational interviewing and exercise prescription. In D. Lavellee & I. Cockerill (Eds.), *Counseling in sport and exercise contexts* (pp. 48–60). Leicester, England: British Psychological Society.
Bredemeier, B.J., & Shields, D. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal, 1,* 234–257.
Bredemeier, B., & Shields, D. (1986). Athletic aggression: An issue of contextual morality. *Sociology of Sport Journal, 3,* 15–28.
Bredemeier, B.J., & Shields, D. (1987). Moral growth through physical activity: A structural developmental approach. In D. Gould & M.R. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sport sciences: Vol. 2. Behavioral issues* (pp. 143–165). Champaign, IL: Human Kinetics.
Bredemeier, B., Weiss, M.R., Shields, D.L., & Shewchuk, R.M. (1986). Promoting growth in a summer sports camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education, 15,* 212–220.
Breus, M.J., & O'Connor, P.J. (1998). Exercise-induced anxiolysis: A test of the time-out hypothesis in high-anxious females. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 30,* 1107–1112.
Brewer, B.W. (1994). Review and critique of models of psychological adjustment to athletic injury. *Journal of Applied Sport Psychology, 6,* 87–100.
Brewer, B. (2013). Adherence to sport injury rehabilitation. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 233–241). New York: Routledge.
Brewer, B., Andersen, M., & Van Raalte, J. (2001). Psychological aspects of sport injury rehabilitation: Toward a biopsychosocial approach. In D. Mostofsky & L. Zaichkowsky (Eds.), *Medical and psychological aspects of sport and exercise* (pp. 41–54). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Brewer, B.W., & Petrie, T.A. (2014). Psychopathology in sport and exercise psychology. In J.L. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (3rd ed., pp. 311–335). Washington, DC: American Psychological Association.
Brewer, B.W., Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E., Petitpas, A.J., Sklar, J.H., Pohlman, M.H., et al. (2000). Psychological factors, rehabilitation adherence, and rehabilitation outcome after anterior cruciate ligament reconstruction. *Rehabilitation Psychology, 45*(1), 20–37.
Briki, W., Hartigh, R., Hauw, D., & Gernigon, C. (2012). A qualitative exploration of the psychological contents and dynamics of momentum in sport. *International Journal of Sport Psychology, 43,* 365–384.
Brobst, B., & Ward, P. (2002). Effects of public posting, goal setting, and oral feedback on the skills of female soccer players. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35,* 247–257.
Brown, C., Gould, D., & Foster, S. (2005). A framework for developing contextual intelligence. *The Sport Psychologist, 19,* 51–62.
Brown, T., & Fry, M. (2011). Helping members' commit to exercise: Specific strategies to impact the climate at fitness centers. *Journal of Sport Psychology in Action, 2,* 70–80.
Brownell, K., Stunkard, A., & Albaum, J. (1980). Evaluation and modification of exercise patterns in the natural environment. *American Journal of Psychiatry, 137,* 1540–1545.
Browning, B., & Sanderson, J. (2012). The positives and negatives of Twitter: Exploring how student-athletes use Twitter and respond to critical tweets. *International Journal of Sport Communication, 5,* 503–522.
Brunet, J., & Sabiston, C.M. (2009). Social physique anxiety and physical activity: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 329–335.
Brustad, R.J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science, 5,* 210–223.
Bruton, A., Mellalieu, S., Shearer, D., Roderique-Davis, G., & Hall, R. (2013). Performance accomplishment information as predictors of self-efficacy as a function of skill level in amateur golf. *Journal of Applied Sport Psychology, 25,* 197–208.
Bucci, J., Bloom, G.A., Loughead, T.M., & Caron, J.G. (2012). Ice hockey coaches' perceptions of athlete leadership. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 243–259.
Buckle, M.E., & Walsh, D.S. (2013). Teaching responsibility to gang-affiliated youths. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 84*(2), 53–58.
Buckworth, J., & Dishman, R.K. (2002). *Exercise psychology.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Buckworth, J., & Dishman, R. (2007). Exercise adherence. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 509–536). New York: Wiley.
Buckworth, J., Lee, R., Regan, G., Schneider, L., & DiClemente, C. (2007). Decomposing intrinsic and extrinsic motivation for exercise: Application

to stages of motivational readiness. *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 441–461.

Bueno, J., Weinberg, R.S., Fernandez-Castro, J., & Capdevila, L. (2008). Emotional and motivational mechanisms mediating the influence of goal setting on endurance athletes' performance. *Psychology of Sport and Exercise, 9,* 786–799.

Bull, S., Shambrook, C., James, W., & Brooks, J. (2005). Toward an understanding of mental toughness in elite English cricketers. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 209–227.

Bump, L.A. (1988). Drugs and sport performance. In R. Martens (Ed.), *Successful coaching* (pp. 135–147). Champaign, IL: Human Kinetics.

Burke, K.L. (1997). Communication in sports: Research and practice. *Journal of Interdisciplinary Research in Physical Education, 2,* 39–52.

Burke, K.L. (2001). But coach don't understand: Dealing with coach and team communication quagmires. In M. Andersen (Ed.), *Sport psychology in practice* (pp. 45-60). Champaign, IL: Human Kinetics.

Burke, K.L. (2005). But coach doesn't understand: Dealing with team communication quagmires. In M. Andersen (Ed.), *Sport psychology in practice* (pp. 45–59). Champaign, IL: Human Kinetics.

Burke, K.L. (2013). Constructive communication. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 315–323). New York: Routledge.

Burke, K.L., & Johnson, J.J. (1992). The sport-psychologist-coach dual role position: A rebuttal to Ellickson and Brown (1990). *Journal of Applied Sport Psychology, 4,* 51–55.

Burke, S., Carron, A., Eys, M., Ntoumanis, N., & Estabrooks, P. (2006). Group versus individual approach? A meta-analysis of the effectiveness of interventions to promote physical activity. *Sport and Exercise Psychology Review, 2,* 13–29.

Burke, S., Carron, A., & Shapcott, K. (2008). Cohesion in exercise groups: An overview. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1,* 107–123.

Burke, S.M., Shapcott, K.M., Carron, A.V., Bradshaw, M.H., & Easterbrook, P.A. (2010). Group goal setting and group performance in a physical activity context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 8,* 245–261.

Burt, C.W., & Overbeck, M.D. (2001). Emergency visits for sport-related injuries. *Annals of Emergency Medicine, 37,* 301–308.

Burton, D. (1989a). The impact of goal specificity and task complexity on basketball skill development. *The Sport Psychologist, 3,* 34–47.

Burton, D. (1989b). Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmers' cognitions and performance. *The Sport Psychologist, 3,* 105–132.

Burton, D., Gillham, A., & Glenn, S. (2011). Motivational styles: Examining the impact of personality on self-talk patterns of adolescent female soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 413–428.

Burton, D., Gillham, A., Weinberg, R., Yukelson, D., & Weigand, D. (2013). Goal setting styles: Examining the impact of personality factors on the goal setting practices of prospective Olympic athletes. *Journal of Sport Behavior, 36,* 23–44.

Burton, D., Naylor, S., & Holliday, B. (2001). Goal setting in sport: Investigating the goal effectiveness paradigm. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 497–528). New York: Wiley.

Burton, D., & Weiss, C. (2008). The fundamental goal concept: The path to process and performance success. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 339–375). Champaign, IL: Human Kinetics.

Busanich, R., & McGannon, K. (2010). Deconstructing disordered eating: A feminist psychological approach to the body, food, and exercise in female athletes. *Quest, 62,* 385–405.

Buscombe, R., Greenless, I., Holder, T., Thelwell, R., & Rimmer, M. (2006). Expectancy effects in tennis: The impact of opponents' pre-match nonverbal behaviour on male tennis players. *Journal of Sports Sciences, 24,* 1265–1272.

Bushman, B.J., & Anderson, C.A. (2001). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist, 56,* 477–489.

Butler, L., Blasey, C., Garlan, R., McCaslin, S., Azarow, J., Chen, X., et al. (2005). Posttraumatic growth following the terrorist attacks of September 11, 2001: Cognitive coping, and trauma symptom predictors in an internet convenience sample. *Traumatology, 11,* 247–267.

Butler, R.J., & Hardy, L. (1992). The performance profile: Theory and application. *The Sport Psychologist, 6,* 253–264.

Butt, J., Weinberg, R., & Horn, T. (2003). The intensity and directional interpretation of anxiety: Fluctuations throughout competition and relationship to performance. *The Sport Psychologist, 17,* 35–54.

Buys, C.J. (1978). Humans would do better without groups. *Personalityand Social Psychology Bulletin, 4,* 123–125.

Byrne, S., & McClean, N. (2001). Eating disorders in athletes: A review of the literature. *Journal of Science and Medicine in Sport, 4,* 149–159.

Caccese, T.M., & Mayerberg, C.K. (1984). Gender differences in perceived burnout of college coaches. *Journal of Sport Psychology, 6,* 279–288.

Caliari, P. (2008). Enhancing forehand acquisition in table tennis: The role of mental practice. *Journal of Applied Sport Psychology, 20,* 88–96.

Callow, N., Roberts, R., Bringer, J., & Langan, E. (2010). Coach education related to the delivery of imagery: Two interventions. *The Sport Psychologist, 18,* 277–299.

Callow, N., & Waters, A. (2005). The effect of kinesthetic imagery on the sport confidence of flat-race horse jockeys. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 443–459.

Calmels, C., Berthoumieux, C., & d'Arripe-Longueville, F. (2004). Effects of an imagery training program on selective attention of national softball players. *The Sport Psychologist, 18,* 272–296.

Calmels, C., d'Arripe-Longueville, F., Fournier, J., & Soulard, A. (2003). Competitive strategies among elite female gymnasts: An exploration of the relative influence of psychological skills training and natural learning experiences. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1,* 327–352.

Cameron, J., & Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 64,* 363–423.

Camire, M., Forneris, T., Trudel, P., & Berhard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action, 2,* 92–99.

Camire, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(2), 193–197.

Campbell, A., & Hausenblas, H. (2009). Effects of exercise interventions on body image: A meta-analysis. *Journal of Health Psychology, 14,* 780–793.

Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute. (1996). *Progress in prevention.* Ottawa: Partners for Physical Activity.

Capel, S.A. (1986). Psychological and organizational factors related to burnout in athletic trainers. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 57,* 321–328.

Cardinal, B.J. (1997). Construct validity of stages of change for exercise behavior. *American Journal of Health Promotion, 12,* 68–74.

Carels, R., Colt, C., Young, K., & Berger, B. (2007). Exercise makes you feel good, but does feeling good make you exercise? An examination of obese dieters. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 706–722.

Carpenter, W.B. (1894). *Principles of mental physiology.* New York: Appleton.

Carr, C.M., Kennedy, S.R., & Dimick, K.M. (1990). Alcohol use and abuse among high school athletes: A comparison of alcohol use and intoxication in male and female high school athletes and non-athletes. *Journal of Alcohol and Drug Education, 36,* 39–45.

Carr, C.M., & Murphy, S.M. (1995). Alcohol and drugs in sport. In S.M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 283–306). Champaign, IL: Human Kinetics.

Carron, A. (1982).Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, *4*, 123-138.

Carron, A., & Brawley, L. (2008). Group dynamics in sport and physical activity. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 213–237). Champaign, IL: Human Kinetics.

Carron, A.V., Brawley, L.R., & Widmeyer, W.N. (1998). The measurement of cohesion in sport groups. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213–226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Carron, A.V., Colman, M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24,* 168–188.
Carron, A.V., & Dennis, P. (2001). The sport team as an effective group. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 120–134). Mountain View, CA: Mayfield.
Carron, A.V., & Eys, M. (2012). *Group dynamics in sport* (4th ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Carron, A., Eys, M., & Burke, S. (2007). Team cohesion: Nature, correlates and development. In S. Jowett & D. Lavellee (Eds.), *Social psychology of sport* (pp. 91–102). Champaign, IL: Human Kinetics.
Carron, A.V., & Hausenblas, H.A. (1998). *Group dynamics in sport* (2nd ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Carron, A.V., Hausenblas, H., & Estabrooks, P. (1999). Social influence and exercise involvement. In S. Bull (Ed.), *Adherence issues in sport and exercise* (pp. 1–18). Sussex, UK: Wiley.
Carron, A., Hausenblas, H., & Eys, M. (2005). *Group dynamics in sport* (3rd ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Carron, A.V., Hausenblas, H., & Mack, D. (1996). Social influence and exercise: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18,* 1–16.
Carron, A., Martin L., & Loughead, T. (2012). Teamwork and performance. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 309–327). New York: Oxford Press.
Carron, A., Shapcott, K., & Burke, S. (2011). Team dynamics. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion* (pp. 195–209). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Carron, A.V., & Spink, K.S. (1993). Team building in an exercise setting. *The Sport Psychologist, 7,* 8–18.
Carron, A.V., & Spink, K.S. (1995). The group size-cohesion relationship in minimal groups. *Small Group Research, 26,* 86–105.
Carron, A.V., Spink, K.S., & Prapavessis, H. (1997). Team building and cohesiveness in the sport and exercise setting: Use of indirect interventions. *Journal of Applied Sport Psychology, 9,* 61–72.
Carron, A., Widmeyer, W., & Brawley, L. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology, 7,* 244–267.
Cartwright, D., & Zander, A. (1968). *Group dynamics: Research and theory* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
Castaneda, B., & Gray, R. (2007). Effects of focus of attention on baseball batting performance in players of differing skill levels. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 60–77.
Cattell, R.B. (1965). *The scientific analysis of personality.* Baltimore: Penguin.
Caudill, D., Weinberg, R., & Jackson, A. (1983). Psyching-up and track athletes: A preliminary investigation. *Journal of Sport Psychology, 5,* 231–235.
Cavanaugh, B.M., & Silva, J.M. (1980). Spectator perceptions of fan misbehavior: An attitudinal inquiry. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport—1979 (pp. 189-198).* Champaign, IL: Human Kinetics.
Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *Behavioral Risk Factor Surveillance System survey data*. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention.
Centers for Disease Control and Prevention. (2011). *Summary health statistics for U.S. adults: National health interview survey, 2011*. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention.
Chaikin, T., & Tealander, R. (1988, October 24). The nightmare of steroids. *Sports Illustrated,* pp. 84–93, 97–98, 100–102.
Chan, C. (1986). Addicted to exercise. In *Encyclopedia Britannica medical and health annual* (pp. 429–432). UK: Encyclopedia Britannica.
Chan, C., & Grossman, H. (1988). Psychological effects of running loss on consistent runners. *Perceptual and Motor Skills, 66,* 875–883.
Chang, Y., & Etnier, J. (2009). Exploring the dose-response relationship between resistance exercise intensity and cognitive functioning. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31,* 640–656.
Chang, Y., Tsai, C., Hung, T., So, E., Chen, F., & Etnier, J. (2011). Effects of acute exercise on executive function: A study with a Tower of London task. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33,* 847–865.
Chappel, J.N. (1987). Drug use and abuse in the athlete. In J.R. May & M.J. Asken (Eds.), *Sport psychology: The psychological health of the athlete* (pp. 187–212). New York: PMA.
Chase, M. (2013). Children. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 377–386). New York: Routledge.
Chase, M., Feltz, D., Hayashi, S., & Hepler, T. (2005). Sources of coaching efficacy: The coaches' perspective. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 3,* 27–40.
Chase, M., Feltz, D., & Lirgg, C. (2003). Sources of collective and individual efficacy of collegiate athletes. *International Journal of Sport Psychology, 1,* 180–191.
Chase, M., Lirgg, C., & Feltz, D. (1997). Do coaches' efficacy expectations for their teams predict team performance? *The Sport Psychologist, 11,* 8–23.
Chaumeton, N., & Duda, J. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose? The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior, 11,* 157–174.
Chelladurai, P. (1978). *A contingency model of leadership in athletics*. (Unpublished doctoral dissertation). Ontario: Department of Management Sciences, University of Waterloo.
Chelladurai, P. (1980). Leadership in sport organization. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 5,* 266.
Chelladurai, P. (1990). Leadership in sports: A review. *International Journal of Sport Psychology, 21,* 328–354.
Chelladurai, P. (1993). Leadership. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 647–671). New York: Macmillan.
Chelladurai, P. (2007). Leadership in sports. In G. Tenenbaum & R.C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 113–135). Hoboken, NJ: Wiley.
Chelladurai, P., & Haggerty, T.R. (1978). A normative model of decision styles in coaching. *Athletic Administrator, 13,* 6–9.
Chelladurai, P., Haggerty, T.R., & Baxter, P.R. (1989). Decision style choices of university basketball coaches and players. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 201–215.
Chelladurai, P., & Riemer, H. (1998). Measurement of leadership in sport. In J. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 227–256). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Chelladurai, P., & Saleh, S.D. (1978). Preferred leadership in sports. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 3,* 85–92.
Chelladurai, P., & Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behaviors in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology, 2,* 34–45.
Chelladurai, P., & Trail, G. (2001). Styles of decision-making in coaching. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 107–119). Mountain View, CA: Mayfield.
Cheng, W.K., Hardy, L., & Markland, D. (2009). Toward a three-dimensional conceptualization of performance anxiety: Rationale and initial measurement development. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 271–278.
Chodzko-Zajko, W.J., & Moore, K.A. (1994). Physical fitness and cognitive functioning in aging. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 22,* 195–220.
Chow, G.M., Murray, K.E., & Feltz, D.L. (2009). Individual, team, and coach predictors of players' likelihood to aggress in youth soccer. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31,* 425–443.
Cierpinski, W. (1980). Athletics in the 1980 Olympics. *Track and Field News,* p. 27.
Cleary, T., & Zimmerman, B. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts and novices. *Journal of Applied Sport Psychology, 13,* 185–206.
Clough, P., Earle, K., Perry, J., & Crust, L. (2012). Comment on "Progressing measurement in mental toughness: A case example of the mental toughness questionnaire 48" by Gucciardi, Hanton, and Mallett (2012). *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 1,* 283–287.
Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. In I. Cockerill (Ed.), *Solutions in sport psychology* (pp. 32–45). London: Thompson.
Coakley, J. (1992). Burnout among adolescent athletes: A personal failure or social problem? *Sociology of Sport Journal, 9,* 271–285.
Coakley, J. (1994). *Sport in society: Issues and controversies* (4th ed.). St. Louis: Times Mirror/Mosby College.

Coakley, J. (1997). *Sport in society: Issues and controversies* (5th ed.). St. Louis: Times Mirror/Mosby College.
Coakley, J. (2006). The good father: Parental expectations in youth sports. *Leisure Studies, 25,* 153–163.
Coatsworth, J.D., & Conroy, D.E. (2006). Enhancing the self-esteem of youth swimmers through coach training: Gender and age effects. *Psychology of Sport and Exercise, 7,* 173–192.
Coffee, P., & Rees, T. (2008). The CSGU: A measure of controllability, stability, globality and universality attributions. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 611–641.
Cogan, K., & Petrie, T. (1995). Sport consultation: An evaluation of a season-long intervention with female collegiate gymnasts. *The Sport Psychologist, 9,* 282–296.
Cohane, G., & Pope, H. (2001). Body image in boys: A review of the literature. *International Journal of Eating Disorders, 29,* 373–379.
Cohn, P. (1990). An exploratory study on sources of stress and acute athlete burnout in youth golf. *The Sport Psychologist, 4,* 95–106.
Colcombe, S.J., & Kramer, A.F. (2002). Fitness effects on the cognitive function of older adults: A meta-analytic review. *Psychological Science, 14,* 125–130.
Coleman, J.S. (1974). *Youth: Transition to adulthood.* Chicago: University of Chicago Press.
College of Human Medicine, Michigan State University. (1985, June). *The substance use and abuse habits of college student-athletes.* Report presented to NCAA Drug Education Committee, Michigan State University, East Lansing.
Collins, J., & Lidz, F. (2013, May 6). The gay athlete. *Sports Illustrated,* pp. 33–41.
Comrey, A., & Deskin, G. (1954). Group manual dexterity in women. *Journal of Applied Psychology, 38,* 178.
Connaughton, D., Hanton, S., & Jones, G. (2010). The development and maintenance of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist, 24,* 168–193.
Connaughton, D., Thelwell, R., & Hanton, S. (2011). Mental toughness development: Issues, practical implications and future directions. In D. Gucciardi & S. Gordon (Eds.), *Mental toughness in sport: Developments in theory and research* (pp. 135–162). New York: Routledge.
Connaughton, D., Wadey, R., Hanton, S., & Jones, G. (2008). The development and maintenance of mental toughness: Perceptions of elite performers. *Journal of Sport Sciences, 26,* 83–95.
Connor, J., & Mazanov, J. (2009). Would you dope? A general population test of the Goldman Dilemma. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 871–872.
Conroy, D.E., & Benjamin, L.S. (2001). Psychodynamics in sport performance enhancement consultation: Application of an interpersonal theory. *The Sport Psychologist, 15,* 103–117.
Conroy, D.E., & Coatsworth, J.D. (2006). Coaching training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist, 20,* 128–144.
Cooke, A., Kvussanu, M., McIntyre, D., & Ring, C. (2011). Effects of competition on endurance performance and the underlying psychological and physiological mechanisms. *Biological Psychology, 86,* 370–378.
Cooke, A., Kvussanu, M., McIntyre, D., & Ring, C. (2013). The effects of individual and team competitions on performance, emotions, and effort. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* 132–143.
Cope, C., Eys, M., Beauchamp, M., & Schinke, R. (2011). Informal roles on sport teams. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 9,* 19–30.
Copelton, D. (2010). Output that counts: Pedometers sociability and the contested terrain of older adult fitness walking. *Sociology of Health and Illness, 32,* 304–318.
Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist, 13,* 395–417.
Côté, J., Lidor, R., & Hackfort, D. (2009). ISSP position stand: To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 9,* 7–17.
Côté, J., Salmela, J.H., & Russell, S. (1995). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: Competition and training considerations. *The Sport Psychologist, 9,* 76–95.
Cotterill, S. (2010). Pre-performance routines in sport: Current understanding and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 3,* 132–153.
Cotterill, S. (2011). Experiences of developing pre-performance routines with elite cricket players. *Journal of Sport Psychology in Action, 2,* 81–91.
Cotterill, S., Sanders, R., & Collins, D. (2010). Developing effective pre-performance routines in golf: Why don't we ask the golfer. *Journal of Applied Sport Psychology, 22,* 51–64.
Courneya, K. (2003). Exercise in cancer survivors: An overview of research. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 35,* 1846–1852.
Courneya, K. (2005). Exercise and quality of life in cancer survivors. In G. Faulkner & A. Taylor (Eds.), *Exercise, health, and mental health: Emerging relationships* (pp. 114–134). London: Routledge.
Courneya, K., Vallance, J., Jones, L., & Reiman, T. (2005). Correlates of exercise intentions in non-Hodgkin's lymphoma survivors: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27,* 335–349.
Cousins, S., & Gillis, M. (2005). "Just do it . . . before you talk yourself out of it": The self-talk of adults thinking about physical activity. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 313–334.
Couzin, J. (2002). Nutrition research. IOM panel weighs in on diet and health. *Science, 297,* 1788–1789.
Cox, R.H. (1998). *Sport psychology: Concepts and applications* (4th ed.). Boston: WCB/McGraw-Hill.
Cox, R.H., Qui, Y., & Liu, Z. (1993). Overview of sport psychology. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 3–31). New York: Macmillan.
Crace, R.K., & Brown, D. (1996). *Life values inventory.* Chapel Hill, NC: Life Values Resources.
Crace, R.K., & Hardy, C.J. (1997). Individual values and the team building process. *Journal of Applied Sport Psychology, 9,* 41–60.
Craft, L. (2005). Exercise and clinical depression: Examining two psychological mechanisms. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 151–171.
Craft, L., & Landers, D. (1998). The effects of exercise on clinical depression and depression resulting from mental illness. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20,* 339–357.
Cramer Roh, J.L., & Perna, F.M. (2000). Psychology/counseling: A universal competency in athletic training. *Journal of Athletic Training, 35*(4), 458–465.
Crawford, S., & Eklund, R.C. (1994). Social physique anxiety, reasons for exercise, and attitudes toward exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16,* 70–82.
Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2004). The athlete burnout syndrome: Possible early signs. *Journal of Science and Medicine, 7*(4), 481–487.
Cresswell, S., & Eklund, R.C. (2005a). Changes in athlete burnout and motivation over a 12-week league tournament. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 37,* 1957–1966.
Cresswell, S., & Eklund, R.C. (2005b). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 37,* 469–477.
Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2006). Athlete burnout: Conceptual confusion, current research and future directions. In S. Hanton & S.D. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 91–126). New York: Nova.
Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2007). Athlete burnout: A longitudinal study. *The Sport Psychologist, 21*(1), 1–20.
Crews, D. (1993). Self-regulation strategies in sport and exercise. In R. Singer, M. Murphey, & K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 557–568). New York: Macmillan.
Crews, D.J., Lochbaum, M.R., & Karoly, P. (2000). Self-regulation: Concepts, methods and strategies in sport and exercise. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 566–581). New York: Wiley.
Crocker, P.R.E. (1978). *Speech communication instruction based on employers' perceptions of selective communication skills for employees on the job.* Paper presented at the meeting of the Speech Communication Association, Minneapolis.
Crocker, P.R.E., Alderman, R., Murray, F., & Smith, R. (1988). Cognitive-affective stress-management training with high performance youth volleyball players: Effects on affect, cognition, and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10,* 448–460.

Cross, M.E., & Vollano, A.G. (1999). *The extent and nature of gambling among college student athletes.* Ann Arbor: University of Michigan, Department of Athletics.

Crust, L., & Clough, P. (2012). Developing mental toughness: From research to practice. *Journal of Sport Psychology in Action, 2,* 21–32.

Crust, L., Henderson, H., & Middleton, G. (2013). The acute effects of urban green and countryside walking on psychological health: A field-based study of green exercise. *International Journal of Sport Psychology, 44,* 160–167.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper & Row.

Culos-Reed, S.N., Gyurcsik, C., & Brawley, L.R. (2001). Using theories of motivated behavior to understand physical activity. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 695–717). New York: Wiley.

Culos-Reed, S.N., Robinson, J., Lau, H., O'Connor, K., & Keats, M. (2007). Benefits of a physical activity intervention for men with prostate cancer. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 118–127.

Cumming, J., Nordin, S., Horton, R., & Reynolds, S. (2006). Examining the direction of imagery and self-talk on dart-throwing performance and self-efficacy. *The Sport Psychologist, 20,* 257–274.

Cumming, J., Olphin, T., & Law, M. (2007). Self-reported psychological states and physiological responses to different types of motivational general imagery. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 629–644.

Cumming, J., & Ramsey, R. (2009). Imagery intervention in sport. In S. Mellalieu & S. Hanton (Eds.), *Advances in applied sport psychology: A review* (pp. 5–36). London: Routledge.

Cumming, J.L., & Ste-Marie, D.M. (2001). The cognitive and motivational effects of imagery training: A matter of perspective. *The Sport Psychologist, 15,* 276–288.

Cumming, J., & Williams, S. (2012). The role of imagery in performance. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 213–232). New York: Routledge.

Cunningham, G., Sagas, M., & Ashley, F. (2003). Coaching self-efficacy, desire to become a head coach and occupational turnover intent: Gender differences between NCAA assistant coaches of women's teams. *International Journal of Sport Psychology, 34,* 125–137.

Cunningham, G., & Waltmeyer, D. (2007). The moderating effect of outcome interdependence on the relationship between task conflict and group performance. *International Journal of Sport Psychology, 38,* 163–177.

Cupal, D.D., & Brewer, B.W. (2001). Effects of relaxation and guided imagery, reinjury anxiety, and pain following anterior cruciate ligament reconstruction. *Rehabilitation Psychology, 46*(1), 28–43.

Curran, T., Appleton, P.R., Hill, A.P., & Hall, H.K. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of self-determined motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 12,* 655–661.

Cushing, C., & Steele, R. (2011). Establishing and maintaining physical exercise. In J. Luiselli & D. Reed (Eds.), *Behavioral sport psychology: Evidence-based approaches to performance enhancement* (pp. 127–141). New York: Springer.

Cushion, C., Ford, P.R., & Williams, A.M. (2012). Coach behaviors and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sport Sciences, 30*(15), 1631–1641.

Cutton, D., & Hearon, C. (2013). Applied attention-related strategies for coaches. *Journal of Sport Psychology in Action, 4,* 5–13.

Cutton, D., & Landin, D. (2007). The effects of self-talk and augmented feedback on learning the tennis forehand. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 288–303.

Dale, G. (2000). Distractions and coping strategies of elite decathletes during their most memorable performances. *The Sport Psychologist, 14,* 17–41.

Dale, J., & Weinberg, R.S. (1990). Burnout in sport: A review and critique. *Journal of Applied Sport Psychology, 2,* 67–83.

Daley, A., & Maynard, I. (2003). Preferred exercise mode and affective responses in physically active adults. *Psychology of Sport and Exercise, 4,* 347–356.

Daniels, F.S., & Landers, D.M. (1981). Biofeedback and shooting performance: A test of disregulation and systems theory. *Journal of Sport Psychology, 4,* 271–282.

Danish, S.J., & Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest, 49*(1), 100–113.

Danish, S. J., Nellen, V. C., & Owens, S.S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents. In J.L. Van Raalte & B.W. Brewer, (Eds.). *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-225). Washington, DC: American Psychological Association.

Danish, S.J., Petitpas, A.S., & Hale, B.D. (1992). A developmental-educational intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist, 6,* 403–415.

Danish, S., Petitpas, A., & Hale, B. (1995). Psychological interventions: A life development model. In S. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 19–38). Champaign, IL: Human Kinetics.

d'Arripe-Longueville, F., Corrion, K., Scoffier, S., Roussel, P., & Chalabaev, A. (2010). Sociocognitve self-regulatory mechanisms governing the judgements of the acceptability and likelihood of sport cheating. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32,* 595–618.

Davis, C., Tomprowski, P., Boyle, C., Waller, J., Miller, P., & Naglieri, J. (2007). Effects of aerobic exercise on overweight children's cognitive functioning: A randomized controlled trial. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 78,* 510–519.

Davis, L., Tomporowski, P., McDowell, J., Austin, J., Millerm P., Yanasak, N., et al. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activity in overweight children: A randomized controlled trial. *Health Psychology, 30,* 91–98.

Dawson, K.A., Bray, S.R., & Widmeyer, W.N. (2002). Goal setting for intercollegiate sport teams and athletes. *Avante, 8*(2), 14–23.

de Bruin, P., Bakker, F., & Oudejans, R. (2009). Achievement goal theory and disordered eating with goal orientations and motivational climate in female gymnasts and dancers. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 72–79.

Decety, J. (1996). Neural representations for action. *Reviews in the Neurosciences, 7,* 285–297.

deCharms, R. (1968). *Personal causation.* New York: Academic Press. Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18,* 105–115.

Deci, E.L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance, 8,* 217–229.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation.* New York: Plenum Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 38,* 3–41.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychology of Inquiry, 11,* 227–268.

DeDreu, C.K., & Weingart, L.R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 88,* 741–749.

Deford, F. (1999, May 10). The ring leader. *Sports Illustrated, 90,* 96–114.

DeMille, R. (1973). *Put your mother on the ceiling: Children's imagination games.* New York: Viking Press.

Demulier, V., Le Scanff, C., & Stephan, Y. (2013). Psychological predictors of career planning among active elite athletes: An application of the social cognitive career theory. *Journal of Applied Sport Psychology, 25*(3), 341–353.

DeNeui, D.L., & Sachau, D.A. (1996). Spectator enjoyment of aggression in intercollegiate hockey games. *Journal of Sport and Social Issues, 20,* 69–77.

Desha, L., Ziviani, J., Nixholson, J., Martin, G., & Darnell, R. (2007). Physical activity and depressive symptoms in American adolescents. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 534–543.

Deuchar, R. (2009). *Gangs, marginalized youth and social capital.* Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.

Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations, 2,* 199–231.

Deutsch, M. (2000). Cooperation and competition, In M. Deutsch & P. Coleman (Eds.), *Handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 21–40). San Francisco: Jossey-Bass.

Deutsch, M. (2006). Cooperation and cooperation. In M. Deutsch, P. Coleman, & E. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution* (pp. 23–42). San Francisco: Jossey-Bass

DeWiggins, S., Hite, B., & Alston, V. (2010). Personal performance plan: Application of mental skills training to real-world military tasks. *Journal of Applied Sport Psychology, 22,* 458–473.

Diabetes Prevention Program Research Group. (2002). Reduction in the incidence of type 2 diabetes with lifestyle interventions. *New England Journal of Medicine, 346,* 396–403.

DiBerardinis, J., Barwind, J., Flaningam, R., & Jenkins, V. (1983). Enhanced interpersonal relations as a predictor of athletic performance. *International Journal of Sport Psychology, 14,* 243–251.

DiCicco, T., Hacker, C., & Salzberg, C. (2002). *Catch them being good.* New York: Penguin.

Dieffenbach, K., & Statler, T. (2012). More similar than different: The psychological environment of Paralympic sport. *Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 109–118.

Dieffenbach, K., Statler, T., & Moffett, A. (2009). *Pre and post Games perceptions of factors influencing coach and athlete performance at the Beijing Paralympics*. Colorado Springs: USOC and Paralympic Program.

Diener, E., & Suh, E. (1999). National differences in subjective well-being. In D. Kahnmeman, E. Diener, & N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonistic psychology* (pp. 434–450). New York: Russell Sage Foundation.

DiFiori, J.P. (2002). Overuse injuries in young athletes: An overview. *Athletic Therapy Today, 7*(6), 25–29.

Dimech, A.S., & Seiler, R. (2011). Extra-curricular sport participation: A potential buffer against social anxiety in primary school children. *Psychology of Sport and Exercise, 12,* 347–354.

Dimmock, J., & Banting, L. (2009). The influence of implicit cognitive processes on physical activity: How the theory of planned behavior and self-determination theory can provide a platform for understanding. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2,* 3–22.

Dishman, R.K. (Ed.). (1988). *Exercise adherence: Its impact on public health.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Dishman, R.K. (1994). *Advances in exercise adherence.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Dishman, R.K., & Buckworth, J. (1996). Increasing physical activity: A quantitative synthesis. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 28,* 706–719.

Dishman, R.K., & Buckworth, J. (1997). Adherence to physical activity. In W.P. Morgan (Ed.), *Physical activity and mental health* (pp. 63–80). Philadelphia: Taylor & Francis.

Dishman, R.K., & Buckworth, J. (1998). Exercise psychology. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 445–462). Mountain View, CA: Mayfield.

Dishman, R.K., & Buckworth, J. (2001). Exercise psychology. In J.M. Williams (Ed.), *Sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 497–518). Mountain View, CA: Mayfield.

Dishman, R.K., & Sallis, J.F. (1994). Determinants and interventions for physical activity and exercise. In C. Bouchard, R.J. Shepard, & T. Stephens (Eds.). *Physical activity, fitness, and health* (pp. 214-238). Champaign, IL: Human Kinetics.

Dishman, R.K., Washburn, R.A., & Heath, G.W. (2004). *Physical activity epidemiology.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Divine, A., Munroe-Chandler, K., & Loughead, T. (2013). Being part of a team: Cohesion and self-presentation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* S83.

Dollard, J., Doob, J., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression.* New Haven, CT: Yale University Press.

Dollman, J., & Lewis, N.R. (2010). The impact of socioeconomic position on sport participation among South Australian youth. *Journal of Science and Medicine in Sport, 13,* 318–322.

Donahue, E., Miquelon, P., Valois, P., Goulet, C., Buist, A., & Vallerand, R. (2006). A motivational model of performance-enhancing substance use in elite athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28,* 511–520.

Donahue, E.G., Rip, B., & Vallerand, R.J. (2009). When winning is everything: On passion, identity, and aggression in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 526–534.

Donahue, J.A., Gillis, J.H., & King, H. (1980). Behavior modification in sport and physical education: A review. *Journal of Sport Psychology, 2,* 311–328.

Donlop, W., Beatty, D., & Beauchamp, M. (2011). Examining the influence of other-efficacy and self-efficacy on personal performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33,* 586–593.

Donnelly, P., Carron, A.V., & Chelladurai, P. (1978). *Group cohesion and sport* (Sociology of Sport Monograph Series). Ottawa: Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation.

Dorrance, A., & Averbuch, C. (2002). *The vision of a champion.* Ann Arbor, MI: Huron River Press.

Dorsch, K.D., & Paskevich, D.M. (2007). Stressful experiences among six certified levels of ice hockey officials. *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 585–593.

Dosil, J. (2006). *The sport psychologist's handbook: A guide for sport-specific performance enhancement.* West Sussex, UK: Wiley.

Downs, D., & Hausenblas, H. (2005). Elicitation studies and the theory of planned behavior: A systematic review of exercise beliefs. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 1–31.

Dray, K., & Uphill, M. (2009). A survey of athletes' counterfactual thinking: Precursors, prevalence, and consequences. *Sport and Exercise Psychology Review, 5,* 16–26.

Driediger, M., Hall, C., & Galloway, N. (2006). Imagery used by injured athletes: A qualitative analysis. *Journal of Sport Sciences, 24,* 261–271.

Driskell, J.E., Cooper, C., & Moran, A. (1994). Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology, 79,* 481–492.

Duda, J.L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 318–335). New York: Guilford Press.

Duda, J., & Balague, G. (2007). Coach-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavelle (Eds.), *Social psychology of sport* (pp. 117–130). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J.L., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417–443). New York: Wiley.

Duda, J.L., & Hom, H.L. (1993). Interdependence between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science, 5,* 234–241.

Duffett, A., & Johnson, J. (2004). *All work and no play? Listening to what kids and parents really want from out-of-school time.* New York: Public Agenda and the Wallace Foundation.

Duncan, L., Hall, C., Wilson, P., & O, J. (2010). Exercise motivation: A cross-sectional analysis examining its relationships with frequency, intensity, and duration of exercise. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7,* 1–10.

Duncan, S., Duncan, T., & Strycker, L. (2005). Sources and types of social support in youth physical activity. *Health Psychology, 24,* 3–10.

Dunn, A., Trivedi, M., Kampert, J., Clark, C., & Chambliss, H. (2005). Exercise treatment for depression: Efficacy and dose response. *American Journal of Preventive Medicine, 28,* 1–8.

Dunn, J.G.H., Craft, J.M., & Dunn, J.C. (2011). Comparing a domain-specific and global measure of perfectionism in competitive female figure skaters. *Journal of Sport Behavior, 34*(1), 25–46.

Dunn, J.G.H., Dunn, J.C., & McDonald, K. (2012). Domain-specific perfectionism in intercollegiate athletes: Relationships with perceived competence and perceived importance in sport and school. *Psychology, Sport, and Exercise, 13,* 747–755.

Dunn, J., & Holt, N. (2004). A qualitative investigation of a personal-disclosure mutual-sharing team building activity. *The Sport Psychologist, 18,* 363–380.

Dunn, J.G.H., & Syrotuik, D.G. (2003). An investigation of multidimensional worry dispositions in a high contact sport. *Psychology of Sport and Exercise, 4,* 265–282.

Dupuis, M., Bloom, G.A., & Loughead, T.M. (2006). Team captains' perceptions of athlete leadership. *Journal of Sport Behavior, 29,* 60–78.

Durand-Bush, N., & Salmela, J.H. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world and Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(3), 159–176.

Durstine, L., Gordon, B., Wang, Z., & Luo, X. (2013). Chronic disease and the link to physical activity. *Journal of Sport and Health Science, 2,* 3–11.

Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31,* 674–685.

Dweck, C.S. (1980). Learned helplessness in sport. In C.M. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport—1979* (pp. 1–11). Champaign, IL: Human Kinetics.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41,* 1040–1048.

Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development.* Philadelphia: Taylor & Francis.

Dwyer, J.J.M. (1992). Informal structure of participation motivation questionnaire competed by undergraduates. *Psychological Reports, 70,* 283–290.

Eberly, M.B., Johnson, M.D., Hernandez, M., & Avolio, B.J. (2013). An integrative process model of leadership: Examining, loci, mechanisms, and event cycles. *American Psychologist, 68*(6), 427–443.

Eccles, D. (2010). The coordination of labour in sport teams. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 3,* 154–170.

Eccles, D., & Tenenbaum, G. (2004). Why an expert team is more than a team of experts: A social-cognitive conceptualization of team coordination and communication in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26,* 542–560.

Eccles, D., & Tran, K. (2012). Getting them on the same page: Strategies for enhancing coordination and communication in sports teams. *Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 30–40.

Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology, 3,* 7–35.

Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2007). Adherence and well-being in overweight and obese patients referred to an exercise on prescription scheme: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 722–740.

Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Myth or reality? *American Psychologist, 51,* 1153–1166.

Eisenman, P.A., Johnson, S.C., & Benson, J.E. (1990). *Coaches' guide to nutrition and weight control* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Egli, T., Bland, H.W., Melton, B.F., & Czech, D.R. (2011). Influence of age, sex, and race on students' exercise motivation for physical activity. *Journal of American College Health, 59*(5), 399–406.

Ekkekakis, P., Parfitt, G., & Petruzello, S. (2011). The pleasure and displeasure people feel when they exercise at different intensities: Decennial update and progress towards a tripartite rationale for exercise intensity prescription. *Sports Medicine*, 41, 641–671.

Eklund, R.C., Kelley, B., & Wilson, P. (1997). The social physique anxiety scale: Men, women, and the effects of modifying item 2. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19,* 188–196.

Elavsky, S. (2009). Physical activity, menopause, and quality of life: The role of affect and self-worth over time. *Menopause, 16,* 265–271.

Elavsky, S. (2010). Longitudinal examination of the exercise and self-esteem model in middle-aged women. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32,* 862–880.

Ellenbogen, S., Jacobs, D., Derevensky, J., Gupta, R., & Paskus, T. (2008). Gambling behavior among college student-athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 20,* 349–362.

Elliott, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34,* 169–189.

Elliott, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 5–12.

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy.* New York: Lyle Stuart.

Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research, 26,* 264–291.

Emery, C., Hauck, E., Shermer, R., Hsiao, W.E., & MacIntyre, N. (2003). Cognitive and psychological outcomes of exercise in a 1 year follow-up study of patients with chronic obstructive pulmonary disease. *Health Psychology, 22,* 598–604.

Emery, C.A., McKay, C.D., Campbell, T.S., & Peters, A.N. (2009). Examining attitudes toward body checking, levels of emotional empathy, and levels of aggression in body checking and non-body checking youth hockey leagues. *Clinical Journal of Sports Medicine, 19*(3), 207–215.

Epstein, D. (2013, July).Why Pujols can't (and A-Rod wouldn't) touch this pitch. *Sports Illustrated,* pp. 55–62.

Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259–295). New York: Academic Press.

Epstein, L.H., Wing, R.R., Thompson, J.K., & Griffiths, M. (1980). Attendance and fitness in aerobics exercise: The effects of contract and lottery procedures. *Behavior Modification, 4,* 465–479.

Epstein, M.L. (1980). The relationship of mental imagery and mental rehearsal in performance of a motor task. *Journal of Sport Psychology, 2,* 211–220.

Ericsson, A. (2007). Deliberate practice and the modifiability of body and mind: Toward a science of the structure and acquisition of expert and elite performance. *International Journal of Sport Psychology, 38,* 4–34.

Ericsson, I., & Karlsson, M. (2011). Effects of increased physical activity and motor training on motor skills and self-esteem: An intervention study in school years 1–9. *International Journal of Sport Psychology, 42,* 461–479.

Essing, W. (1970). Team line-up and team achievement in European football. In G.S. Kenyan (Ed.), *Contemporary psychology of sport* (pp. 349–354). Chicago: Athletic Institute.

Estabrooks, P., Smith-Ray, R., Almeida, F., Hill, J., Gonzales, M., Schreiner, P., et al. (2011). Move more: Translating an efficacious group dynamics physical activity intervention into effective clinical practice. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 9,* 4–18.

Estanol, E., Shepperd, C., & MacDonald, T. (2013). Mental skills as protective attributes against eating disorder risk in dancers. *Journal of Applied Sport Psychology, 25,* 209–222.

Etnier, J., & Chang, Y. (2009). The effect of physical activity on executive function: A brief commentary on definitions, measurement issues, and the current state of the literature. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31,* 469–483.

Etnier, J.L., Salazar, W., Landers, D.M., Petruzzello, S.J., Han, M., & Nowell, P. (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19,* 249–277.

Etzel, E. (1979). Validation of a conceptual model characterizing attention among international rifle shooters. *Journal of Sport Psychology, 1,* 281–290.

Eubank, M., & Collins, D. (2000). Coping with pre- and in-event fluctuations in competitive state anxiety: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences, 18,* 121–131.

Evans, L., & Hardy, L. (1995). Sport injury and grief responses: A review. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 227–245.

Evans, L., & Hardy, L. (2002). Injury rehabilitation: A qualitative follow-up study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 73*(3), 320–329.

Evans, L., Hardy, L., & Fleming, S. (2000). Intervention strategies with injured athletes: An action research study. *The Sport Psychologist, 14*(2), 188–206.

Evans, L., Jones, L., & Mullen, R. (2004). An imagery intervention during the competitive season with an elite rugby union player. *The Sport Psychologist, 18,* 252–271.

Evans, M., Weinberg, R.S., & Jackson, A.W. (1992). Psychological factors related to drug use in college athletes. *The Sport Psychologist, 6,* 24–41.

Evert, J., Smith, R., & Williams, K. (1992). Effects of team cohesion and identifiability on social loafing in relay swimming performance. *International Journal of Sport Psychology, 23,* 311–324.

Ewing, M.E., & Seefeldt, V. (1989). *Participation and attrition patterns in American agency-sponsored and interscholastic sports: An executive summary.* North Palm Beach, FL: Sporting Goods Manufacturers Association.

Ewing, M.E., & Seefeldt, V. (1996). Patterns of sport participation and attrition in American agency-sponsored sports. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 31–45). Madison, WI: Brown & Benchmark.

Ewing, M.E., & Seefeldt, V. (2002). Patterns of participation in American agency-sponsored sports. In F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (2nd ed., pp. 39–56). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Ewing, M.E., Seefeldt, V.D., & Brown, T.P. (1996). *Role of organized sport in the education and health of American children and youth.* New York: Carnegie Corporation of New York.

Eys, M., Carron, A., Beauchamp, M., & Bray, S. (2003). Role ambiguity in sport teams. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25,* 534–550.
Eys, M., Carron, A., Bray, S., & Beauchamp, M. (2005). The relationship between role ambiguity and intention to return the following season. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 255–261.
Eys, M., Hardy, J., Carron, A., & Beauchamp, M. (2003). The relationship between task cohesion and competitive state anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25,* 66–76.
Eys, M., Loughead, T., Bray, S., & Carron, A. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31,* 390–408.
Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B.G. (1968). *Eysenck personality inventory manual.* London: University of London Press.
Fahlberg, L.L., & Fahlberg, L.A. (1990). From treatment to health enhancement: Psychological considerations in the exercise components of health promotion programs. *The Sport Psychologist, 4,* 168–179.
Fair Play for Kids. (1990). *Fair play for kids.* Ottawa, ON: Commission for Fair Play.
Fallon, E., Hausenblas, H., & Nigg, C. (2005). The transtheoretical model and exercise adherence: Examining construct associations in later stages of change. *Sport and Exercise Psychology Journal, 6,* 629–641.
Farahat, E., Ille, A., & Thon, B. (2004). Effect of visual and kinesthetic imagery on the learning of a patterned movement. *International Journal of Sport Psychology, 35,* 119–132.
Farrey, T. (2008). *Game on: The All-American race to make champions of our children.* New York: ESPN Books.
Farrow, D., & Kemp, J. (2003). *Run like you stole something (the science behind the score line).* Sydney: Allen & Unwin.
Feinstein, J. (1987). *A season on the brink: A year with Bobby Knight and the Indiana Hoosiers.* New York: Simon & Schuster.
Fejfar, M.C., & Hoyle, R.H. (2000). Effect of private self-awareness on negative affect and self-referent attribution: A quantitative review. *Personality and Social Psychology Review, 4,* 131–142.
Feltz, D.L. (1984a). The psychology of sport injuries. In P.E. Vinger & E.F. Hoerner (Eds.), *Sport injuries: The unthwarted epidemic* (2nd ed., pp. 336–344). Boston: Wright, PSG.
Feltz, D.L. (1984b). Self-efficacy as a cognitive mediator of athletic performance. In W.F. Straub & J.M. Williams (Eds.), *Cognitive sport psychology* (pp. 191–198). Lansing, NY: Sport Science Associates.
Feltz, D.L., & Albrecht, R.R. (1986). Psychological implications of competitive running. In M.R. Weiss & D. Gould (Eds.), *Sport for children and youths* (pp. 225–230). Champaign, IL: Human Kinetics.
Feltz, D.L., Chase, M., Moritz, S., & Sullivan, P. (1999). Development of the multidimensional coaching efficacy scale. *Journal of Educational Psychology, 91,* 765–776.
Feltz, D.L., & Landers, D.M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology, 5,* 25–57.
Feltz, D., Landers, D., & Becker, B. (1988). A revised meta-analysis of the mental practice literature on motor skill learning. In D. Druckman & J. Swets (Eds.), *Enhancing human performance: Issues, theories, and techniques* (pp. 1–65). Washington, DC: National Academy Press.
Feltz, D., Short, S., & Sullivan, S. (2008). *Self-efficacy in sport: Research and strategies for working with athletes, teams, and coaches.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Ferguson, A., & McIlvaney, H. (2000). *Managing my life: An autobiography.* London: Hodder and Stoughton.
Ferrer, R., Huedo-Medina, T., Johnson, B., Ryan, S., & Pescatello, L. (2011). Exercise interventions for cancer survivors: A meta-analysis of quality life outcomes. *Annuals of Behavioral Medicine, 41,* 32–47.
Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7,* 117–140.
Festinger, L., Schacter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informed groups: A study of a housing project.* New York: Harare.
Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness.* New York: McGraw-Hill.
Field, L., & Steinhart, M. (1992). The relationship of internally directed behavior to self-reinforcement, self-esteem, and expectancy value for exercise. *American Journal of Health Promotion, 7,* 21–27.
Filby, W., Maynard, I., & Graydon, J. (1999). The effect of multiple-goal strategies on performance outcomes in training and competition. *Journal of Applied Sport Psychology, 11,* 230–246.
Findlay, L., & Coplan, R. (2008). Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 40,* 153–161.
Findlay, L., & Ste-Marie, D. (2004). A reputation bias in figure skating judging. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26,* 154–166.
Fisher, A.C., & Zwart, E.F. (1982). Psychological analysis of athletes' anxiety responses. *Journal of Sport Psychology, 4,* 139–158.
Fjeldsoe, B., Neuhaus, M., Winkler, E., & Eakin, M.E. (2011). Systematic review of maintenance of behavior change following physical activity and dietary interventions. *Health Psychology, 30,* 99–109.
Fletcher, D. (2012). Applying sport psychology in business: A narrative commentary and bibliography. *Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 139–149.
Fletcher, D., & Arnold, R. (2011). A qualitative study of performance leadership and management in elite sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 223–242.
Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience. A review and critique of definitions, concepts, and theories. *European Psychologist, 18,* 12–23.
Fletcher, D., & Scott, M. (2010). Psychological stress in sports coaches: A review of concepts, research, and practice. *Journal of Sport Sciences, 28,* 291–298.
Flett, G.L., & Hewitt, P.L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science, 14,* 14–18.
Flett, G.L., Pole-Langdon, L., & Hewitt, P.L. (2003). *Trait perfectionism and perfectionistic self-presentation in compulsive exercise.* (Unpublished manuscript). Toronto: York University.
Folkins, C.H., & Sime, W.E. (1981). Physical fitness training and mental health. *American Psychologist, 36,* 373–389.
Ford, I.W., Eklund, R.C., & Gordan, S. (2000). An examination of psychosocial variables moderating the relationship between life stress and injury time-loss among athletes of a high standard. *Journal of Sports Sciences, 18*(5), 301–312.
Fortier, M., Sweet, S., Tulloch, H., Blacchard, C., Sigal, R., Kenny, G., et al. (2012). Self-determination and exercise stages of change: Results from the diabetes, aerobic, and resistance exercise trial. *Journal of Health Psychology, 17,* 110–120.
Fournier, J., Calmels, C., Durand-Bush, N., & Salmela, J. (2005). Effects of a season-long PST program on gymnastic performance and on psychological skill development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 3,* 59–78.
Fox, K.R. (1997). *The physical self: From motivation to well-being.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Francisco, R., Narciso, I., & Alarcao, M. (2012). Specific predictors of disordered eating among elite and non-elite gymnasts and ballet dancers. *International Journal of Sport Psychology, 43,* 479–502.
Franklin, B.A. (1984). Exercise program compliance. In J. Storlie & H.A. Jordan (Eds.), *Behavioral management of obesity* (pp. 105–135). New York: Spectrum Press.
Fransen, K., Vanbeslaere, N., Exadaktylos, V., Broek, G., Cuyper, B., Berckmans, D., et al. (2012). "Yes we can": Perceptions of collective efficacy sources in volleyball. *Journal of Sport Sciences, 30,* 641–649.
Fraser-Thomas, J., & Cote, J. (2006). Youth sports: Implementing findings and moving forward with research. *Athletic Insight, 8,* 12–27.
Fraser-Thomas, J., Cote, J., & Deakin, J. (2008). Examining adolescent sport dropout and prolonged engagement from a developmental perspective. *Journal of Applied Sport Psychology, 20,* 318–333.
Fredrick, C., & Morrison, C. (1999). Collegiate athletes: An examination of motivational style and its relationship to decision making and personality. *Journal of Sport Behavior, 22,* 221–233.
Fredricks, J.A., & Eccles, J.S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In M.R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145–164). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Freeman, P., Rees, T., & Hardy, L. (2009). An intervention to increase social support and improve performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 21,* 186–200.

Frey, M. (2007). College coaches' experiences with stress—"Problem solvers" have problems too. *The Sport Psychologist, 21,* 38–57.

Frith, J., Kerr, J., & Wilson, G. (2011). Immediate improvements in emotion and stress following participation in aerobics, circuit training, and tai chi. *International Journal of Sport Psychology, 42,* 480–492.

Fuchs, A. (2009). Psychology and baseball: The testing of Babe Ruth. In C.D. Green & L.T. Benjamin, Jr. (Eds.), *Psychology gets in the game: Sport, mind, and behavior. 1880–1960* (pp. 144–167). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Furley P., Dicks, M., & Memmert, D. (2012). Nonverbal behavior in soccer: The influence of dominant and submissive body language on the impression formation and expectancy of success of soccer players. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34,* 61–82.

Gaa, G.L., Griffith, E.H., Cahill, B.R., & Tuttle, L.D. (1994). Prevalence of anabolic steroid use among Illinois high school students. *Journal of Athletic Training, 29,* 216–222.

Galli, N., & Vealey, R. (2008). "Bouncing back" from adversity: Athletes' experiences of resilience. *The Sport Psychologist, 22,* 316–335.

Gallimore, R., & Tharp, R. (2004). What a coach can teach a teacher, 1975–2004: Reflection and reanalysis of John Wooden's teaching practices. *The Sport Psychologist, 18,* 119–137.

Galvan, Z., & Ward, P. (1998). Effects of public posting on inappropriate court behaviors by collegiate tennis players. *The Sport Psychologist, 12,* 419–426.

Gammage, K., Hall, C., & Rodgers, W. (2000). More about exercise imagery. *The Sport Psychologist, 14,* 348–359.

Gano-Overway, L.A. (2008). The effect of goal involvement on self-regulatory processes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 6,* 132–156.

Gano-Overway, L.A., Newton, M., Magyar, T.M., Fry, M.D., Kim, M., & Guivernau, M.R. (2009). Influence of caring youth sport contexts on efficacy-related beliefs and social behaviors. *Developmental Psychology, 45,* 329–340.

Gapin, J., & Etnier, J. (2010). The relationship between physical activity and executive function performance in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32,* 753–763.

Gardner, D.E., Shields, D.L., Bredemeier, B.J., & Bostrom, A. (1996). The relationship between perceived coaching behaviors and team cohesion among baseball and softball players. *The Sport Psychologist, 10,* 367–381.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Garland, D.L., & Barry, J.R. (1990). Personality and leader behaviors in collegiate football: A multidimensional approach to performance. *Journal of Research in Personality, 24,* 355–370.

Garrity, J. (2000, June). Open and shut. *Sports Illustrated, 92,* pp. 58–64.

Gaskin, C.J., Andersen, M.B., & Morris, T. (2009). Physical activity in the life of a woman with severe cerebral palsy: Showing competence and being socially connected. *International Journal of Disability, Development and Education, 56,* 285–299.

Gaskin, C.J., Andersen, M.B., & Morris, T. (2010). Sport and physical activity in the life of a man with cerebral palsy: Compensation for disability with psychosocial benefits and costs. *Psychology, Sport and Exercise, 11,* 197–205.

Gauron, E. (1984). *Mental training for peak performance.* Lansing, NY: Sport Science Associates.

Gauvin, L., Rejeski, W.J., & Reboussin, B.A. (2000). Contributions of acute bouts of vigorous physical activity to explaining diurnal variations in feeling states in active middle-aged women. *Health Psychology, 19,* 265–375.

Gawande, A. (2010). *The checklist manifesto: How to get things right.* New York: Metropolitan Books.

Gee, C.J., & Leith, L.M. (2007). Aggressive behavior in professional ice hockey: A cross-cultural comparison of North American and European born NHL players. *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 567–583.

Geibenk, M.P., & McKenzie, T.C. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of intervention and generalization efforts. *Journal of Teaching Physical Education, 4,* 167–177.

Gentry, W.D., & Kosaba, S.C. (1979). Social and psychological resources mediating stress illness relationships in humans. In R.B. Haynes, D.W. Taylor, & D. Sackett (Eds.), *Compliance in health care* (pp. 87–116). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Gershgoren, L., Tenenbaum, G., Gerhgoren, A., & Eklund, R.C. (2011). The effect of parental feedback on young athletes' perceived motivational climate, goal involvement, goal orientation, and performance. *Psychology of Sport and Exercise, 12,* 481–489.

Gersick, C.J.G. (1988). Time and transition in work teams: Toward a new model of group development. *Academy of Management Journal, 31,* 9–41.

Gerstein, A., & Reagan, J. (1986). *Win-win: Approaches to conflict resolution.* Salt Lake City: Smith.

Giacobbi, P. (2007). Age and activity differences in the use of exercise imagery. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 487–493.

Giacobbbi, P., Foore, B., & Weinberg, R. (2004). Broken clubs and expletives: The sources of stress and coping responses of skilled and moderately skilled golfers. *Journal of Applied Sport Psychology, 16,* 166–182.

Giacobbi, P., Hausenblas, H., Fallon, E., & Hall, C. (2003). Even more about exercise imagery: A grounded theory of exercise imagery. *Journal of Applied Sport Psychology, 15,* 160–175.

Giacobbi, P., Hausenblas, H., & Frye, N. (2005). A naturalistic assessment of the relationship between personality, daily life events, leisure-time exercise, and mood. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 67–81.

Giacobbi, P., & Weinberg, R. (2000). An examination of coping in sport: Individual trait anxiety differences and situational consistency. *The Sport Psychologist, 14,* 42–62.

Gibbons, S.L., Ebbeck, V., & Weiss, M.R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66,* 247–255.

Gieck, J., Brown, R.S., & Shank, R.H. (1982, August). The burnout syndrome among athletic trainers. *Athletic Training, pp.* 36–41.

Giges, B. (1998). Psychodynamic concepts in sport psychology: Comments on Strean and Strean (1998). *The Sport Psychologist, 12,* 223–227.

Gilbert, J. (2011). Teaching sport psychology to high school student-athletes: The psychological UNIFORM and the game plan format. *Journal of Sport Psychology in Action, 2,* 1–9.

Gilbert, J., Gilbert, W., Loney, B., Wahl, M., & Michel, E. (2006). Sport psychology in an urban high school: Overview of a two-year collaboration. *Journal of Education, 187,* 67–95.

Gilbert, W. (2002, June). *An annotated bibliography and analysis of coaching science: 1970–2001.* Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

Gilbert, W., & Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970–2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 75,* 388–399.

Gill, D.L. (1979). The prediction of group motor performance from individual member abilities. *Journal of Motor Behavior, 11,* 113–122.

Gill, D. (1993). Competitiveness and competitive orientation in sport. In R.A. Singer, M. Murphey, & K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 314–327). New York: Macmillan.

Gill, D. (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Gill, D.L., & Deeter, T.E. (1988). Development of the Sport Orientation Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 59,* 191–202.

Gill, D., & Williams, L. (2008). *Psychological dynamics of sport and exercise* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Gillovich, T., Vallone, R., & Tversky, A. (1985). The hot hand in basketball: On the misperceptions of random sequences. *Cognitive Psychology, 17,* 295–314.

Girdano, D.A., Everly, G.S., & Dusek, D.E. (1990). *Controlling stress and tension: A holistic approach* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Glasser, W. (1976). *Positive addiction.* New York: Harper & Row.

Glazer, J. (2008). Eating disorders among male athletes. *Current Sports Medicine Reports, 7,* 332–338.

Glencross, D. (1993). Simulation camp. *Sports Coach, 6,* 7–10.

Glory, M., Kirubakar, S.G., & Kumutha, N. (2010). Communication skills: A cognitive-behavioral approach to enhance relationship skills in young sport coaches. *British Journal of Sports Medicine, 44,* i49–i50.

Goffi, C. (1984). *Tournament tough.* London: Ebury Press. Goldberg, L., & Elliot, D. (2005). Preventing drug abuse among high school athletes: The

ATLAS and ATHENA programs. *Journal of Applied Social Psychology, 21,* 63–87.
Goldschmied, N., Nankin, M., & Cafri, G. (2010). Pressure kicks in the NFL: An archival exploration into the deployment of timeouts and other environmental correlates. *The Sport Psychologist, 18,* 300–312.
Goldsmith, P.A., & Williams, J.M. (1992). Perceived stressors for football and volleyball officials from three rating levels. *Journal of Sport Behavior, 15,* 106–118.
Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
Goodger, K., Gorely, T., Lavallee, D., & Harwood, C. (2007). Burnout in sport: A systematic review. *The Sport Psychologist, 21*(2), 125–149.
Goodman, J. (2006). School disciple in moral disarray. *Journal of Moral Education, 35,* 213–230.
Gordon, S., Milios, D., & Grove, R.J. (1991). Psychological aspects of the recovery process from sport injury: The perspective of sport physiotherapists. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport, 23*(2), 53–60.
Goss, J., Cooper, S., Croxon, S., & Dryden, N. (2005). Eating disorders. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), *Applying sport psychology: Four perspectives* (pp. 207–228). Champaign, IL: Human Kinetics.
Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*, 356-364.
Gould, D. (1981). Sportsmanship: Build character or characters. In Youth Sports Institute (Ed.), *A winning philosophy for youth sports programs.* Lansing, MI: Institute for the Study of Youth Sports.
Gould, D. (1993). Intensive sport participation and the prepubescent athlete: Competitive stress and burnout. In B.R. Cahill & A.J. Pearl (Eds.), *Intensive participation in children's sports* (pp. 19–38). Champaign, IL: Human Kinetics.
Gould, D. (2005). Goal setting for peak performance. In J. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed., pp. 240–259). Palo Alto, CA: Mayfield.
Gould, D. (Ed.). (2007). *Becoming an effective team captain: Student-athlete guide*. East Lansing, MI: Michigan High School Athletic Association.
Gould, D. (2009). The professionalization of youth sports: It's time to act! *Clinical Journal of Sports Medicine, 19,* 81–82.
Gould, D. (2011, September). *Drawing from all AASP foci to educate America's college wrestling coaches*. Presented at the Association for Applied Sport Psychology Conference, Honolulu.
Gould, D., & Bean, E. (2011). Children in sport. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications, and issues* (3rd ed., pp. 509–529). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Gould, D., & Carson, S. (2004). Myths surrounding the role of youth sports in developing Olympic champions. *Youth Studies Australia, 23*(1), 19–26.
Gould, D., & Carson, S. (2010). The relationship between perceived coaching behaviors and developmental benefits of high school sport participation. *The Hellenic Journal of Psychology, 7,* 298–314.
Gould, D., & Carson, S. (2011). Young athletes' perceptions of the relationship between coaching behaviors and developmental experience. *International Journal of Coaching Science, 5,* 3–29.
Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 16–37.
Gould, D., Cowburn, I., & Pierce, S. (2013). *Sport parenting research: Current status, future directions and practical implications*. U.S. Tennis Association White Paper report. Boca Raton, FL: U.S. Tennis Association.
Gould, D., Danish, S., Fazio, R., Medbery, R., Collins, K., & Rolo, C. (2000). The power 4W success program. In D. Gould (Ed.), *Coaching academy playbook* (pp. 302–317). Morristown, NJ: National Football Foundation and College Hall of Fame.
Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological talent and its development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14,* 177–210.
Gould, D., Eklund, R., & Jackson, S. (1992a). Coping strategies used by more versus less successful Olympic wrestlers. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64,* 83–93.
Gould, D., Eklund, R.C., & Jackson, S. (1992b). 1988 U.S. Olympic wrestling excellence: I. Mental preparation, precompetitive cognition, and affect. *The Sport Psychologist, 6,* 358–382.
Gould, D., Eklund, R.C., & Jackson, S. (1992c). 1988 U.S. Olympic wrestling excellence: II. Thoughts and affect occurring during competition. *The Sport Psychologist, 6,* 383–402.
Gould, D., Eklund, R., & Jackson, S. (1993). Coping strategies used by U.S. Olympic wrestlers. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64,* 83–93.
Gould, D., Eklund, R., Petlichkoff, L., Peterson, K., & Bump, L. (1991). Psychological predictors of state anxiety and performance in age-group wrestlers. *Pediatric Exercise Science, 3,* 198–208.
Gould, D., Feltz, D., Horn, T., & Weiss, M. (1982). Reasons for attrition in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior, 5,* 155–165.
Gould, D., Flett, R., & Lauer, L. (2012). The relationship between psychosocial development and the sport climate experienced by underserved youth. *Psychology of Sport and Exercise, 13,* 80–87.
Gould, D., Greenleaf, C., Chung, Y., & Guinan, D. (2002). A survey of U.S. Atlanta and Nagano Olympians: Factors influencing performance. *Research Quarterly for Sport and Exercise, 73*(2), 175–186.
Gould, D., Greenleaf, C., & Krane, V. (2002). The arousal–athletic performance relationship: Current status and future directions. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
Gould, D., Greenleaf, C., Lauer, L., & Chung, Y. (1999). Lessons learned from Nagano. *Olympic Coach, 9,* 2–5.
Gould, D., Guinan, D., Greenleaf, C., Medbery, R., & Peterson, K. (1999). Factors affecting Olympic performance. Perceptions of athletes and coaches from more and less successful teams. *The Sport Psychologist, 13,* 371–394.
Gould, D., Hodge, K., Peterson, K., & Giannini, J. (1989). An exploratory examination of strategies used by elite coaches to enhance self-efficacy in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 128–140.
Gould, D., & Horn, T. (1984). Participation motivation in young athletes. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 359–370). Champaign, IL: Human Kinetics.
Gould, D., Horn, T., & Spreemann, J. (1983). Sources of stress in junior elite wrestlers. *Journal of Sport Psychology, 5,* 159–171.
Gould, D., Jackson, S., & Finch, L. (1993). Life at the top: The experience of U.S. national champion figure skaters. *The Sport Psychologist, 7,* 354–374.
Gould, D., Lauer, L., Rolo, C., Jannes, C., & Pennisi, N.S. (2006). Understanding the role parents play in tennis success: A national survey of junior tennis coaches. *British Journal of Sports Medicine, 40,* 632–636.
Gould, D., & Martens, R. (1979). Attitudes of volunteer coaches toward significant youth sport issues. *Research Quarterly, 50*(3), 369–380.
Gould, D., & Maynard, I. (2009). Psychological preparation for the Olympic Games. *Journal of Sport Sciences, 27*(13), 1393–1408.
Gould, D., Medbery, R., Damarjian, N., & Lauer, L. (1999a). A survey assessment of mental skills training knowledge, opinions, and practices of a national sample of junior tennis coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 11,* 28–50.
Gould, D., Medbery, R., Damarjian, N., & Lauer, L. (1999b). An examination of mental skills training in junior tennis coaches. *The Sport Psychologist, 13,* 371–395.
Gould, D., & Petlichkoff, L. (1988). Participation motivation and attrition in young athletes. In F. Smoll, R. Magill, & M. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed., pp. 161–178). Champaign, IL: Human Kinetics.
Gould, D., Tammen, V., Murphy, S., & May, J. (1991). An evaluation of U.S. Olympic sport psychology consultant effectiveness. *The Sport Psychologist, 5,* 111–127.
Gould, D., & Tuffey, S. (1996). Zones of optimal functioning research: A review and critique. *Anxiety, Stress, and Coping, 9,* 53–68.
Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996a). Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assessment. *The Sport Psychologist, 10,* 322–340.
Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996b). Burnout in competitive junior tennis players: II. Qualitative content analysis and case studies. *The Sport Psychologist, 10,* 341–366.
Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1997). Burnout in competitive junior tennis players: III. Individual differences in the burnout experience. *The Sport Psychologist, 11,* 257–276.

Gould, D., & Udry, E. (1994). Psychological skills for enhancing performance: Arousal regulation strategies. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 26*(4), 478–485.
Gould, D., Udry, E., Bridges, D., & Beck, L. (1996). Helping skiers come back from season-ending injuries. *American Ski Coach, 18,* 10–12.
Gould, D., Udry, E., Bridges, D., & Beck, L. (1997a). Psychological strategies for helping elite athletes cope with season-ending injuries. *Athletic Therapy Today, 2,* 50–53.
Gould, D., Udry, E., Bridges, D., & Beck, L. (1997b). Stress sources encountered when rehabilitating from season-ending ski injuries. *The Sport Psychologist, 11,* 361–378.
Gould, D., & Voelker, D. (2010). Youth sport leadership development: Leveraging the sports captaincy experience. *Journal of Sport Psychology in Action, 1*, 1-13.
Gould, D., & Voelker, D.K. (2014). The history of sport psychology. In R. Eklund & G. Tennenbaum (Eds.), *Encyclopedia of sport psychology* (pp. 346-351). Thousand Oaks, CA: Sage.
Gould, D., Voelker, D.K., & Griffes, K. (2013). How coaches mentor team captains. *The Sport Psychologist*, *27,* 13–26.
Gould, D., Weiss, M., & Weinberg, R. (1981). Psychological characteristics of successful and less successful Big Ten wrestlers. *Journal of Sport Psychology, 3,* 69–81.
Gould, D., & Whitley, M. (2009). Sources and consequences of athletic burnout among college athletes. *Journal of Intercollegiate Athletics, 2, 16–30.*
Gould, D., & Wright, M. (2012). The psychology of coaching. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 343–363). Oxford, UK: Oxford University Press.
Goves, M., Griggs, G., & Leflay, K. (2012). Hazing and initiation ceremonies in university sport: Setting the scene for further research in the United Kingdom. *Sport and Society, 15*(1), 117–131.
Gowan, G.R., Botterill, C.B., & Blimkie, C.J.R. (1979). Bridging the gap between sport science and sport practice. In P. Klavora & J.V. Daniel (Eds.), *Coach, athlete, and the sport psychologist* (pp. 3–9). Ottawa, ON: Coaching Association of Canada.
Goyens, C., & Turowetz, A. (1986). *Lions in winter.* Scarborough, ON: Prentice Hall.
Granito, V., & Rainey, D. (1988). Differences in cohesion between high school and college football teams and starters and nonstarters. *Perceptual and Motor Skills, 66,* 471–477.
Grant, M., & Schempp, P. (2013). Analysis and description of Olympic gold medalists' competition-day routines. *The Sport Psychologist, 27,* 156–170.
Green, E.K., Burke, K.L., Nix, C.L., Lambrecht, K.W., & Mason, D.C. (1996). Psychological factors associated with alcohol use by high school athletes. *Journal of Sport Behavior, 18,* 195–208.
Green, S.L., & Weinberg, R.S. (2001). Relationships among athletic identity, coping skills, social support, and the psychological impact of injury in recreational participants. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*(1), 40–59.
Greenfield, J. (1976). *The world's greatest team: A portrait of the Boston Celtics 1957–1969.* New York: Random House.
Greenleaf, C., Gould, D., & Dieffenbach, K. (2001). Factors influencing Olympic performance: Interviews with Atlanta and Nagano U.S. Olympians. *Journal of Applied Sport Psychology, 13,* 154–184.
Greenleaf, C., Petrie, T., Reel, J., & Carter, J. (2010). Psychosocial risk factors of bulimic symptomatology among female athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology, 4,* 177–190.
Greenlees, I., Bradley, A., Holder, T., & Thelwell, R. (2005). The impact of opponents' non-verbal behavior on the first impressions and outcome expectations of table-tennis players. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 103–115.
Greenspan, M.J., & Feltz, D.F. (1989). Psychological interventions with athletes in competitive situations: A review. *The Sport Psychologist, 3,* 219–236.
Gregg, M. (2013). Working with athletes with intellectual disabilities. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 441–449). New York: Routledge.
Gregg, M., & Hall, C. (2006). The relationship of skill level and age to the use of imagery by golfers. *Journal of Applied Sport Psychology, 18,* 363–375.
Gregg, M., Hall., C., & Butler, A. (2010). The MIQ-RS: A suitable option for examining movement imagery ability. *Evidence Based Complementary and Alternative Medicine, 7,* 249–257.
Gregg, M., Hall, C., McGowan, E., & Hall, N. (2011). The relationship between imagery ability and imagery use among athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 129–141.
Gregory, S. (2010). The problem with football: How to make it safer. *Time, 175,* 36–43.
Gregory, S. (2013). Practice makes perfect? An amateur's golf quest sheds light on how we learn. *Time, 182,* 56.
Griest, J.H., Klein, M.H., Eischens, R.R., & Faris, J.T. (1978). Running out of depression. *The Physician and Sportsmedicine, 6,* 49–56.
Grieve, F., Whelan, J., & Meyers, A. (2000). An experimental examination of the cohesion-performance relationship in an interactive sport team. *Journal of Applied Sport Psychology, 12,* 219–235.
Grossbard, J., Hummer, J., Labrie, J., Pederson, E., & Neighbors, C. (2009). Is substance use a team sport? Attraction to team, perceived norms, and alcohol and marijuana use among male and female intercollegiate athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 21,* 247–261.
Gruber, J.J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers, 19,* 30–48.
Grunbaum, J., Kann, I., Kinchen, S., Ross, J., Hawkins, J., & Lowry, R. (2004). Youth risk behavior surveillance: United States, 2003. *Morbidity and Mortality Weekly Report, Surveillance Summary, 53,* 1–96.
Gu, X., Solomon, M., Zhang, T., & Xiang, P. (2011). Group cohesion, achievement motivation, and motivational outcomes among female college students*. Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 175–188.
Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching Physical Education, 25,* 58–74.
Gucciardi, D., & Dimmock, J. (2008). Choking under pressure in sensorimotor skills: Conscious processing or depleted attentional resources. *Psychology of Sport and Exercise, 9,* 45–59.
Gucciardi, D., Gordon, S., & Dimmock, J. (2008). Towards an understanding of mental toughness in Australian football. *Journal of Applied Sport Psychology, 20,* 261–281.
Gucciardi, D., Gordon, S., & Dimmock, J. (2009). Development and preliminary validation of a mental toughness inventory for Australian football. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 201–209.
Gucciardi, D., Hanton, S., & Mallett, C. (2012). Progressing measurement in mental toughness: A case example of the mental toughness questionnaire 48. *Sport, Exercise and Performance Psychology, 1,* 194–214.
Guillot, A., & Collet, C. (2008). Construction of the motor imagery integrative model in sport: A review and theoretical investigation of motor imagery use. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1,* 31–44.
Guillot, A., Hoyek, N., Louis, M., & Collet, C. (2012). Understanding the timing of motor imagery: Recent findings and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 3,* 3–22.
Guillot, A., Lebon, F., Rouffet, D., Champely, S., Doyon, J., & Collet, C. (2007). Muscular responses during motor imagery as a function of muscle contraction types. *International Journal of Psychophysiology, 66,* 18–27.
Guillot, A., Tolleron, C., & Collet, C. (2010). Does motor imagery enhance stretching and flexibility? *Journal of Sport Sciences, 28,* 291–298.
Gula, B., & Raab, M. (2004). Hot hand belief and hot hand behavior: A comment on Koehler and Conley. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26,* 167–170.
Gustafsson, H., Kentta, G., & Hassmen, P. (2011). Athlete burnout: An integrated model and future research directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 4*(1), 3–24.
Gustafsson, H., Kentta, G., Hassmen, P., & Lindquist, C. (2007). Prevalence of burnout in adolescent competitive athletes. *The Sport Psychologist, 21*(1), 21–27.

Gustafsson, H., Kentta, G., Hassmen, P., Lindquist, C., & Durand-Bush, N. (2007). The process of burnout: A multiple case study of 3 elite endurance athletes. *International Journal of Sport Psychology, 38,* 388–416.
Gustafsson, H., Skoog, T., Podlog, L., Lundqvist, C., & Wagnsson, S. (2013). Hope and athlete burnout: Stress and affect mediators. *Psychology of Sport and Exercise, 14,* 640–649.
Haan, N., Aeerts, E., & Cooper, B. (1985). *On moral grounds*. New York: University Press.
Habert, P., & McCann, S. (2012). Evaluating USOC sport psychology consultant effectiveness: A philosophical and practical imperative at the Olympic Games. *Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 65–76.
Hackman, J.R., & Wageman, R. (2007). Asking the right questions about leadership. *American Psychologist, 62,* 43–47.
Hackney, A.C., Perlman, S.N., & Nowacki, J.M. (1990). Psychological profiles of overtrained and stale athletes: A review. *Journal of Applied Sport Psychology, 2,* 21–33.
Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2007). Editorial: Advances in self-determination theory research in sport and exercise. *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 597–599.
Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1,* 79–103.
Hagger, M., Chatzisarantis, N., & Biddle, S. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24,* 3–32.
Hagiwara, H., & Wolfson, S. (2013). Attitudes toward soccer coaches' use of punishment in Japan and England: A cross-cultural study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 57–69.
Hale, B.D. (1994). Imagery perspectives and learning in sports performance. In A. Sheikh & E. Korn (Eds.), *Imagery in sports and physical performance* (pp. 75–96). Farmingdale, NY: Baywood.
Hale, B., Seiser, L., McGuire, E., & Weinrich, E. (2005). Mental imagery. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), *Applying sport psychology: Four perspectives* (pp. 117–135). Champaign, IL: Human Kinetics.
Hall, C.R. (2001). Imagery in sport and exercise. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 529–549). New York: Wiley.
Hall, C.R., Mack, D., Pavio, A., & Hausenblas, H.A. (1998). Imagery use by athletes: Development of the Sport Imagery Questionnaire. *International Journal of Sport Psychology, 28,* 1–17.
Hall, H., Hill, A., Appelton, P., & Kozub, S. (2009). The mediating influence of unconditional self-acceptance and labile self-esteem on the relationship between multidimensional perfectionism and exercise dependence. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 35–45.
Halliburton, S., & Sanford, S. (1989, July 31). Making weight becomes torture for UT swimmers. *Austin American Statesman,* pp. D1, D7.
Hamilton, K., & White, K. (2008). Extending the theory of planned behavior: The role of self and social influences in predicting adolescent regular moderate-to-vigorous physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 56–74.
Hamilton, R., Scott, D., & MacDougall, M. (2007). Assessing the effectiveness of self-talk intervention on endurance performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 226–239.
Hanin, Y.L. (1980). A study of anxiety in sports. In W.F. Straub (Ed.), *Sport psychology: An analysis of athlete behavior* (pp. 236–249). Ithaca, NY: Mouvement.
Hanin, Y.L. (1986). State and trait anxiety research on sports in the USSR. In C.D. Spielberger & R. Diaz-Guerreo (Eds.), *Cross-cultural anxiety* (Vol. 3, pp. 45–64). Washington, DC: Hemisphere.
Hanin, Y.L. (1997). Emotions and athletic performance: Individual zones of optimal functioning. *European Yearbook of Sport Psychology, 1,* 29–72.
Hanin, Y.L. (2000). *Emotions in sport.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Hanin, Y.L. (2007). Emotions in sport: Current issues and perspectives. In G. Tenenbaum & R.C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 31–58). Hoboken, NJ: Wiley.
Hanin, Y.L., & Stambulova, N. (2002). Metaphoric description of performance states. *The Sport Psychologist, 16*(4), 396–415.
Hanin, Y., & Syrja, P. (1996). Predicted, actual and recalled affect in Olympic-level soccer players: Idiographic assessment on individualized scales. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18,* 325–335.
Hanrahan, S. (2007). Athletes with disabilities. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 845–858). Hoboken, NJ: Wiley.
Hanrahan, S., & Gallois, C. (1993). Social interactions. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 623–646). New York: Macmillan.
Hansen, C.J., Stevens, L.C., & Coast, J.R. (2001). Exercise duration and mood state: How much is enough to feel better? *Health Psychology, 20,* 267–275.
Hanson, T.W., & Gould, D. (1988). Factors affecting the ability of coaches to estimate their athletes' trait and state anxiety levels. *The Sport Psychologist, 2,* 298–313.
Hanton, S., & Jones, G. (1999a). The acquisition and development of cognitive skills and strategies: I. Making the butterflies fly in formation. *The Sport Psychologist, 13,* 1–21.
Hanton, S., & Jones, G. (1999b). The effects of multimodal intervention program on performers. II. Training the butterflies to fly in formation. *The Sport Psychologist, 13,* 22–41.
Hanton, S., Neil, R., & Mellalieu, S.D. (2008). Recent developments in competitive anxiety: Direction and competitive stress research. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1,* 45–57.
Hanton, S., Neil, R., & Mellalieu, S.D. (2011). Competitive anxiety and sporting performance. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion (pp. 89–104).* Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Hanton, S., Thomas, O., & Mellalieu, S. (2009). Management of competitive stress in elite sport. In B. Brewer (Ed.), *The Olympic handbook of sports medicine and science: Sport psychology* (pp. 30–42). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
Hardcastle, S., & Taylor, A. (2005). Finding an exercise identity in an older body: "It's redefining yourself and working out who you are." *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 173–188.
Hardy, C.J., Burke, K.L., & Crace, R.K. (2005). Coaching: An effective communication system. In S. Murphy (Ed.), *The sport psych handbook* (pp. 191–214). Champaign, IL: Human Kinetics.
Hardy, C.J., & Crace, R.K. (1990). Dealing with injury. *Sport Psychology Training Bulletin, 1*(6), 1–8.
Hardy, C.J., & Crace, R.K. (1991). Social support within sport. *Sport Psychology Training Bulletin, 3*(1), 1–8.
Hardy, C.J., & Crace, R.K. (1997). Foundations of team building: Introduction to the team-building primer. *Journal of Applied Sport Psychology, 9,* 1–10.
Hardy, C.J., & Latane, B. (1988). Social loafing in cheerleaders: Effects of team membership and competition. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10,* 109–114.
Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. *The Sport Psychologist, 15,* 306–318.
Hardy, J., Hall, C., & Carron, A. (2003). Perceptions of team cohesion and athlete imagery use. *International Journal of Sport Psychology, 34*, 151-167.
Hardy, J., Hall, C.R., & Hardy, L. (2004). A note on athletes' use of self-talk. *Journal of Applied Sport Psychology, 16,* 251–257.
Hardy, J., Roberts, R., & Hardy, L. (2009). Awareness and motivation to change negative self-talk. *The Sport Psychologist*, 23, 435–450.
Hardy, L. (1990). A catastrophe model of performance in sport. In G. Jones & L. Hardy (Eds.), *Stress and performance in sport* (pp. 81–106). Chichester, UK: Wiley.
Hardy, L. (1996). Testing the predictions of the cusp catastrophe model of anxiety and performance. *The Sport Psychologist, 10,* 140–156.
Hardy, L. (1997). Three myths about applied consultancy work. *Journal of Applied Sport Psychology, 9,* 277–294.
Hardy, L., & Callow, N. (1999). Efficacy of external and internal visual imagery perspectives for the enhancement of performance on tasks in which form is important. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 21,* 95–112.

Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice for elite performers.* Chichester, UK: Wiley.

Hardy, L., Roberts, R., Thomas, P., & Murphy, S. (2010). Test of Performance Strategies (TOPS): Instrument refinement using confirmatory factor analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 11,* 27–35.

Hare, R., Evans, L., & Callow, N. (2008). Imagery use during rehabilitation from injury: A case study of an elite athlete. *The Sport Psychologist, 22,* 405–422.

Hareli, S., & Weiner, B. (2002). Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new research direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist, 37,* 183–193.

Harlick, M., & McKenzie, A. (2000). Burnout in junior tennis: A research report. *The New Zealand Journal of Sports Medicine, 28*(2), 36–39.

Harmison, R. (2011). A social-cognitive framework for understanding and developing mental toughness in sport. In D. Gucciardi & S. Gordon (Eds.), *Mental toughness in sport: Developments in theory and research* (pp. 47–68). New York: Routledge.

Harmison, R., & Casto, K. (2012). Optimal performance: Elite level performance in "the zone." In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 707–724). New York: Oxford Press.

Hart, E., Leary, M.R., & Rejeski, W.J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 94–104.

Harter, S. (1988). Causes, correlates, and functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligan & R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span.* New Haven, CT: Yale University Press.

Harwood, C. (2008). Developmental consulting in a professional football academy: The 5Cs coaching efficacy program. *The Sport Psychologist, 22,* 109–133.

Harwood, C., Cumming, J., & Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skill use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 16,* 318–332.

Hatfield, B.D., & Hillman, C.H. (2001). The psychophysiology of sport: A mechanistic understanding of the psychology of superior performance. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 362–386). New York: Wiley.

Hatzigeorgiadis, A., & Biddle, S.J.H. (2001). Athletes' perceptions of cognitive interference during competition influence concentration and effort. *Anxiety, Stress, and Coping, 14,* 411–422.

Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology, 16,* 138–150.

Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2011). Self-talk and sports performance: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science, 6,* 348–356.

Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Goltsios, C., & Theodorakis, Y. (2008). Investigating the functions of self-talk: The effects of motivational self-talk on self-efficacy and performance in young tennis players. *The Sport Psychologist, 22,* 458–472.

Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2007). The moderating effect of self-talk content on self-talk function. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 240–251.

Hauck, L., Carpenter, M., & Frank, J. (2008). Task-specific measures of balance efficacy, anxiety and stability and their relationship to clinical balance. *Gait and Posture, 27,* 676–682.

Hausenblas, H., Brewer, B., & Van Raalte, J. (2004). Self-presentation and exercise. *Journal of Applied Sport Psychology, 16,* 3–18.

Hausenblas, H., Hall, C., Rodgers, W., & Munroe, K. (1999). Exercise imagery: Its nature and measurement. *Journal of Applied Sport Psychology, 11,* 171–180.

Hayashi, C., & Weiss, M. (1994). A cross-cultural analysis of achievement motivation in Anglo and Japanese marathon runners. *International Journal of Sport Psychology, 25,* 187–202.

Hayes, D. (1975). Hockey injuries: How, why and when? *The Physician and Sportsmedicine, 3,* 61–65.

Hays, K.F. (2002). The enhancement of performance excellence among performance artists. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(4), 299–312.

Hays, K. (Ed.). (2009). *Performance psychology in action*. Washington, DC: American Psychological Association.

Hays, K. (2012). The psychology of performance in sport and other domains. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 24–45). Oxford, UK: Oxford University Press.

Hays, K., Maynard, I., Thomas, O., & Bawden, M. (2007). Sources and types of confidence identified by world class performers. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 434–456.

Hays, K., Thomas, O., Butt, J., & Maynard, I. (2010). The development of confidence profiling for sport. *The Sport Psychologist, 24,* 373–392.

Hays, K., Thomas, O., Maynard, I., & Bawden, M. (2009). The role of confidence in world-class sport performance. *Journal of Sport Sciences, 27,* 1185–1199.

Hayslip, B., Weigand, D., Weinberg, R., Richardson, P., & Jackson, A. (1996). The development of new scales for assessing health belief model constructs in adulthood. *Journal of Aging and Physical Activity, 4,* 307–324.

Healey, A., Undre, S., & Vincent, C. (2004). Developing observational measures of performance in surgical teams. *Quality and Safety in Health Care, 13,* 133–140.

Health Survey for England. (2009). *Volume 1. Physical activity and fitness. The Information Center for health and social care 2009.* London: The Stationary Office.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: Wiley.

Heil, J., & Podlog, L. (2012). Injury and performance. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 593–617). New York: Oxford University Press.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity (3rd ed.).* Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D., & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Hemery, D. (1986). *Sporting excellence: A study of sport's highest achievers.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Hemery, D. (1991). *Sporting excellence: What makes a champion* (2nd ed.). New York: Wiley.

Henning, A.D. (1987). Exercise at work? I don't have time. *Fitness in Business, 2,* 68–69.

Henning, D., & Etnier, J. (2013). Predictors of flow in recreational participants at a large group event. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* S90.

Henschen, K. (1998). Athletic staleness and burnout: Diagnosis, prevention and treatment. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 398–408). Mountain View, CA: Mayfield.

Heuze, J.P., Bosselut, G., & Thomas, J.P. (2007). Should the coaches of elite female handball teams focus on collective efficacy or group cohesion? *The Sport Psychologist, 21,* 383–399.

Heuze, J.P., & Brunel, P. (2003). Social loafing in a competitive context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1,* 246–263.

Higgins, M. (2004, July). Obesity deemed an illness. *The Washington Times,* pp. 77–78.

Higgins, T., Middleton, K., Winner, L., & Janelle, C. (2013). Do physical activity interventions differentially affect exercise task and barrier self-efficacy? Findings from a systematic review and meta-Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* S91.

Hildebrandt, T., Lai, J., Langenbucher, J., Schneider, M., Yehuda, R., & Pfatt, D. (2011). The diagnostic dilemma of appearance and performance-enhancing drug misuse. *Drug and Alcohol Dependence, 114,* 1–11.

Hildebrandt, T., Langenbucher, J., Carr, S., & Sanjuan, P. (2007). Modeling population heterogeneity in appearance-and performance-enhancing drug (APED) use: Applications of mixture modeling in 400 regular APED users. *Journal of Abnormal Psychology, 116,* 717–733.

Hildebrandt, T., Varangis, E., & Lai, J. (2012). Appearance and performance-enhancing drugs. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 545–561). New York: Oxford University Press.

Hill, A.P., Hall, H.K., & Appleton, P.R. (2010). A comparative examination of the correlates of self-oriented perfectionism and conscientious achievement striving in male cricket academy players. *Psychology of Sport and Exercise, 11,* 162–168.

Hill, D., Hanton, S., Fleming, S., & Matthews, N. (2009). A re-examination of choking in sport. *European Journal of Sport Sciences, 9,* 203–212.

Hill, D., Hanton, S., Matthews, N., & Fleming, S. (2010a). A qualitative exploration of choking in elite golf. *Journal of Clinical Sport Psychology, 4,* 221–240.

Hill, D., Hanton, S., Matthews, N., & Fleming, S. (2010b). Choking in sport: A review. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 3,* 24–39.

Hill, D., Hanton, S., Matthews, N., & Fleming, S. (2011). Alleviation of choking under pressure in elite golf: An action research study. *The Sport Psychologist, 25,* 465–488.

Hill, D., Porter, C., & Quilliam, C. (2013). An investigation of choking in sport and the moderating influence of physiological stress. *International Journal of Sport Psychology*, *44*, 310-330.

Hill, K., & Borden, F. (1993). The effect of attentional cueing on competitive bowling performance. *International Journal of Sport Psychology, 26,* 503–512.

Hillman, C.H., Erickson, K.I., & Kramer, A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects of brain cognition. *Nature, 9,* 58–65.

Hird, J.S., Landers, D.M., Thomas, J.R., & Horan, J.J. (1991). Physical practice is superior to mental practice in enhancing cognitive and motor task performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 8,* 281–293.

Hjalm, S., Kentta, G., & Gustafsson, H. (2007). Burnout among elite soccer coaches. *Journal of Sport Behavior, 30,* 415–427.

Hoar, S., Crocker, P., Holt, N., & Tamminen, A. (2010). Gender differences in adolescent athletes' coping with interpersonal stressors in sport: More similarities than differences. *Journal of Applied Sport Psychology, 22,* 134–149.

Hobson, C.J., Hoffman, J.J., Corso, L.M., & Freismuth, P.K. (1987). Corporate fitness: Understanding and motivating employee participation. *Fitness in Business, 2,* 80–85.

Hodge, K. (1989). Character-building in sport: Fact or fiction? *New Zealand Journal of Sports Medicine, 17*(2), 23–25.

Hodge, K. (2013). Working at the Olympics. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 405–413). New York: Routledge.

Hodge, K., Hargreaves, E., Gerrard, D., & Lonsdale, C. (2013). Psychological mechanisms underlying doping attitudes in sport: Motivation and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* 419–432.

Hølgaard, R., Fuglestad, S., Peters, D., De Cuyper, B., De Backer, M., & Boen, F. (2010). Role satisfaction mediates the relation between role ambiguity and social loafing among elite women handball players. *Journal of Applied Sport Psychology, 22,* 408–410.

Hølgaard, R., Safvenboom, R., & Tonnessen, F. (2006). The relationship between group cohesion, group norms, and perceived social loafing in soccer teams. *Small Group Research, 37,* 217–232.

Hollander, E.P. (1967). *Principles and methods of social psychology.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Hollembeak, J., & Amorose, A. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 20–36.

Holliday, B., Burton, D., Sun, G., Hammermeister, J., Naylor, S., & Freigang, D. (2008). Building the better mental training mouse trap: Is periodization a more systematic approach to promoting performance excellence? *Journal of Applied Sport Psychology, 29,* 199–219.

Holmes, P., & Collins, D. (2001). The PETTLEP approach to motor imagery: A functional equivalence model for sport psychologists. *Journal of Applied Sport Psychology, 13,* 60–83.

Holt, N.L., Kingsley, B.C., Tink, L.N., & Scherer, J. (2011). Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise, 12,* 490–499.

Holt, N., Knight, C., & Zukiwski, P. (2012). Female athletes' perceptions of teammate conflict in sport: Implications for sport psychology consultants. *The Sport Psychologist, 26,* 135–154.

Holt, N.L., & Sparkes, A.C. (2001). An ethnographic study of cohesiveness in a college soccer team over a season. *The Sport Psychologist, 15,* 237–259.

Hong, S., Hughes, S., & Prochaska, T. (2008). Factors affecting exercise attendance and completion in sedentary older adults: A meta-analytic approach. *Journal of Physical Activity and Health, 5,* 385–397.

Hoover, N.C. (1999). National survey: Initiation rites and athletics for NCAA sports teams. Available: www.alfred.edu/sports_hazing/docs/hazing.pdf

Horn, C., Gilbert, J., Gilbert, W., & Lewis, D. (2011). Psychological skills training with community college athletes: The UNIFORM approach. *The Sport Psychologist*, 25, 321–340.

Horn, T.S. (1985). Coaches' feedback and children's perception of their physical competence. *Journal of Educational Psychology, 77,* 174–186.

Horn, T.S. (1987). The influence of teacher-coach behavior on the psychological development of children. In D. Gould & M.R. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sport sciences: Vol. 2. Behavioral issues* (pp. 121–142). Champaign, IL: Human Kinetics.

Horn, T.S. (1993). Leadership effectiveness in the sport domain. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 151–200). Champaign, IL: Human Kinetics.

Horn, T.S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 309–365). Champaign, IL: Human Kinetics.

Horn, T.S., Bloom, P., Berglund, K.M., & Packard, S. (2011). Relationship between collegiate athletes' psychological characteristics and their preferences for different types of coaching behaviors. *The Sport Psychologist, 25,* 190–211.

Horn, T., Brinza, L., & Massie, B. (2013). Perceived injury climate in intercollegiate athletic programs: Links to athletes' self-determined motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 35, S91.

Horn, T., Lox, C., & Labrador, F. (2001). The self-fulfilling prophesy: When coaches' expectations become reality. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 63–81). Mountain View, CA: Mayfield.

Horn, T.S., & Weiss, M.R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science, 3,* 310–326.

Houston, M., & Newton, M. (2010). Building confidence. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Hoyt, M.F., & Janis, I.L. (1975). Increasing adherence to a stressful decision via a motivational balance-sheet procedure: A field experiment. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 833–839.

Hsu, A., Barnholt, K., Grundmann, N., Lin, J., McCallum, S., & Friedlander, A. (2006). Sildenafil improves cardiac output and exercise performance during acute hypoxia, but not normoxia. *Journal of Applied Physiology, 100*, 2031-2040.

Hu, L., Motl, R., McAuley, E., & Konopack, J. (2007). Effects of self-efficacy on physical activity enjoyment in college-aged women. *International Journal of Behavioral Medicine, 14,* 92–96.

Huberman, W., & O'Brien, R. (1999). Improving therapist and patient performance in chronic psychiatric group homes through goal-setting, feedback and positive reinforcement. *Journal of Organizational Behavior Management, 19*, 16-36.

Huberty, J., Ransdell, L., Sidman, C., Flohr, J., Shultz, B., & Grosshans, O. (2008). Explaining long-term exercise adherence in women who complete a structured exercise program. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79,* 374–384.

Huddleston, S., Doody, S.G., & Ruder, M.K. (1985). The effect of prior knowledge of the social loafing phenomenon on performance in a group. *International Journal of Sport Psychology, 16,* 176-182.

Huddleston, H., Fry, M., & Brown, T. (2012). Corporate fitness members' perceptions of the environment and their intrinsic motivation. *Revista de Psicologia del Deporte, 21,* 15–23.

Hudson, J., Hiripi, E., Pope, H., & Kessler, R. (2007). The prevalence and correlates of eating disorders in the National Comorbidity Survey replication. *Biological Psychiatry, 61,* 348–358.

Hulley, A., Currie, A., Njenga, F., & Hill, A. (2007). Eating disorders in elite female distance runners: Effects of nationality and running environment. *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 521–533.

Humbert, M.L., Chad, K.E., Spink, K.S., Muhajarine, N., Anderson, K.D., Bruner, M.W., et al. (2006). Factors that influence physical activity participation among high-versus low-SES youth. *Qualitative Health Research, 16*(4), 467–483.

Hume, K., Martin, G., Gonzalez, P., Cracklen, C., & Genthon, S. (1985). A self-monitoring feedback package for improving freestyle figure skating practice. *Journal of Sport Psychology*, 7, 333-345.

Husman, B.F., & Silva, J.M. (1984). Aggression in sport: Definitional and theoretical considerations. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 246–260). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hutchinson, J., Sherman, T., Martinovic, N., & Tenenbaum, G. (2008). The effect of manipulated self-efficacy on perceived sustained effort. *Journal of Applied Sport Psychology, 20,* 457–472.

Hutchinson, J., & Tenenbaum, G. (2007). Attention focus during physical effort: The mediating role of task intensity. *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 233–245.

Hutchinson, M.R., & Ireland, M.L. (2003). Overuse and throwing injuries in the skeletally immature athlete. *Instruction Course Lecture, 52,* 25–36.

Ievleva, L., & Orlick, T. (1991). Mental links to enhanced healing. *The Sport Psychologist, 5*(1), 25–40.

Infante, D., Rancer, A., & Womack, D. (1997). *Building communication theory* (3rd ed.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Ingham, A.G., Levinger, G., Graves, J., & Peckham, V. (1974). The Ringelmann effect: Studies of group size and group performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 10,* 371–384.

International Olympic Committee. (2008). Consensus statement: Sexual harassment and abuse. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 6,* 442–449.

Ismail, A., II, & Young, R.J. (1973). The effect of chronic exercise on the personality of middle-aged men by univariate and multivariate approaches*. Journal of Human Ergology, 2,* 47–57.

Isoard-Gautheur, S., Guillet-Descas, E., & Duda, J. (2012). A prospective study of the influence of perceived coaching style on burnout propensity in high level young athletes: Using self-determination theory perspective. *The Sport Psychologist, 26,* 282–298.

Isoard-Gautheur, S., Guillet-Descas, E., & Lemyre, P.-N. (2013). How to achieve in elite training centers without burning out? An achievement goal theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 14,* 72–83.

Issac, A. (1992). Mental practice—Does it work from the field? *The Sport Psychologist, 6,* 192–198.

Issac, A., Marks, D., & Russell, D. (1986). An instrument for assessing imagery of movement: The vividness of movement imagery questionnaire. *Journal of Mental Imagery, 10,* 23–30.

Jackson, B., Beauchamp, M., & Knapp, P. (2007). Relational efficacy beliefs in athlete dyads: An investigation using actor-partner interdependence models. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 170–189.

Jackson, B., Grove, R., & Beauchamp, M. (2010). Relational efficacy beliefs and relationship quality within coach-athlete dyads. *Journal of Social and Personal Relationships, 27,* 1035–1050.

Jackson, B., Knapp, P., & Beauchamp, M. (2008). Origins and consequences of tripartite efficacy beliefs within elite athlete dyads. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 512–540.

Jackson, D., & Mosurki, K. (1997). Heavy defeats in tennis: Psychological momentum or random effect. *Chance, 10,* 27–34.

Jackson, P. (2004). *The last season: A team in search of its soul.* New York: Penguin.

Jackson, S. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology, 4,* 161–180.

Jackson, S. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 7,* 138–166.

Jackson, S. (2011). Flow. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion* (pp. 327–357). Morgantown: WV: Fitness Information Technology.

Jackson, S., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sport.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Jackson, S.A., Thomas, P.R., Marsh, H.W., & Smethurst, C.J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*(1), 129–153.

Jacobson, E. (1931). Electrical measurements of neuromuscular states during mental activities. *American Journal of Physiology, 96,* 115–121.

Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation.* Chicago: University of Chicago Press.

Jakicic, J.M., Winters, C., Lang, W., & Wing, R.R. (1999). Effects of intermittent exercise and use of home exercise equipment on adherence, weight loss, and fitness in overweight women. *Journal of the American Medical Association, 282,* 1554–1560.

Jambor, E.A., & Weeks, E.M. (1996). The non-traditional female athlete: A case study. *Journal of Applied Sport Psychology, 8,* 146–159.

James, W. (1890). *Principles of psychology.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Janelle, C. (1999). Ironic mental processes in sport: Implications for sport psychologists. *The Sport Psychologist, 13,* 201–220.

Janelle, C.M. (2002). Anxiety, arousal and visual attention: A mechanistic account of performance variability. *Journal of Sports Sciences, 20,* 237–251.

Janelle, C., & Hatfield, B. (2008). Visual attention and brain processes that underlie expert performance: Implications for sport and military psychology. *Military Psychology, 20,* S39–S69.

Janssen, I., Katzmarzyk, P., Boyce, W., King, M., & Pickett, W. (2004). Overweight and obesity in Canadian adolescents and their association with dietary habits and physical activity patterns. *Journal of Adolescent Health, 35,* 360–367.

Jo, H., Song, Y.,Yoo, S., & Lee, H. (2010). Effectiveness of a province-wide walking campaign in Korea on the stages of change for physical activity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 8,* 433–445.

Johnson, D.W., & Johnson, F.P. (1987). *Joining together: Group therapy and group skills* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 249–286). Orlando, FL: Academic Press.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131, 285–358.

Johnson, J.M., Hrycaiko, D., Johnson, G., & Halas, J. (2004). Selftalk and female youth socce*r. The Sport Psychologist, 18,* 44–59.

Johnson, K.B. (1996). Exercise, drug treatment, and optimal care of multiple sclerosis patients. *Annals of Neurology, 39,* 422–423.

Johnson, U. (2000). Short-term psychological interventions: A study of long-term injured athletes. *Journal of Sport Rehabilitation, 9,* 207–218.

Johnson, U. (2007). Psychosocial antecedents of sport injury, prevention, and intervention: An overview of theoretical approaches and empirical findings. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 5,* 352–369.

Johnson, U., Andersson, K., & Falby, J. (2011). Sport psychology consulting among Swedish premier soccer coaches. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 9,* 308–322.

Johnson, U., Ekengren, J., & Andersen, M.B. (2005). Injury prevention in Sweden: Helping soccer players at risk. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27,* 32-38.

Jones, G. (1993). The role of performance profiling in cognitive behavioral interventions in sport. *The Sport Psychologist, 7,* 160–172.

Jones, G. (1995). More than just a game: Research developments and issues in competitive anxiety in sport. *British Journal of Psychology, 86,* 449–478.

Jones, G. (2002). Performance excellence: A personal perspective on the link between sport and business. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(4), 268–281.

Jones, G. (2012). The role of superior performance intelligence in sustained success. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 62–80). New York: Oxford University Press.

Jones, G., & George, J. (1998). The experience and evolution of trust: Implications for cooperation and teamwork. *Academy of Management Review, 23,* 531–546.

Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of Applied Sport Psychology, 14,* 205–218.

Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist, 21,* 243–264.

Jones, G., Hanton, S., & Swain, A. (1994). Intensity and interpretation of anxiety symptoms in elite and non-elite sports performers. *Personality and Individual Differences, 17*(5), 657–663.

Jones, G., & Hardy, L. (1990). Stress in sport: Experiences of some elite performers. In G. Jones & L. Hardy (Eds.), *Stress and performance in sport* (pp. 247–277). Chichester, UK: Wiley.

Jones, G., & Swain, A. (1992). Intensity and direction as dimensions of competitive state anxiety and relationships with competitiveness. *Perceptual and Motor Skills, 74,* 467–472.

Jones, G., & Swain, A. (1995). Predisposition to experience debilitative and facilitative anxiety in elite and nonelite performers. *The Sport Psychologist, 9,* 201–211.

Jones, G., Swain, A., & Hardy, L. (1993). Intensity and direction dimensions of competitive state anxiety and relationships with performance. *Journal of Sports Sciences, 11,* 525–532.

Jones, K. (1994, November). Foreman is again the man. *The Irish Times*.

Jones, M. (2012). Emotion regulation in sport. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 154–172). New York: Oxford University Press.

Jones, M., Lavallee, D., & Tod, D. (2011). Developing communication and organization skills: The ELITE life skills reflective practice intervention. *The Sport Psychologist, 25,* 35–52.

Jones, M.B. (1974). Regressing group on individual effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance, 11,* 426–451.

Jones, M.V., & Sheffield, D. (2007). The impact of game outcome on the well-being of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 5,* 54–65.

Jones, R.T. (2002, September). Golden moment as Lynch storms to glory. *Irish Independent, 23,* 15.

Jordan, M. (1994). *I can't accept not trying.* New York: Harper Collins.

Jordet, G. (2005). Perceptual training in soccer: An imagery intervention study with elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 140–156.

Jordet, G., & Elferink-Gemser, M.T. (2012). Stress, coping, and emotions on the world stage: The experience of participating in a major soccer tournament penalty shootout. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 73–91.

Jordet, G., & Hartman, E. (2008). Avoidance motivation and choking under pressure in soccer penalty shootouts. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 450–457.

Jowett, N., & Spray, C.M. (2013). British Olympic hopefuls: The antecedents and consequences of implicit ability beliefs in elite track and field athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 14,* 145–153.

Jowett, S. (2003). When the "honeymoon" is over: A case study of a coach--athlete dyad in crisis. *The Sport Psychologist, 17,* 444–460.

Jowett, S., & Chaundy, V. (2004). An investigation into the impact of coach leadership and coach-athlete relationship on group cohesion. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 8,* 302–311.

Jowett, S., & Clark-Carter, D. (2006). Perceptions of empathic accuracy and assumed similarity in the coach-athlete relationship. *British Journal of Social Psychology, 45,* 617–637.

Jowett, S., & Cockerill, I. (2003). Olympic medalists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise, 4,* 313–331.

Jowett, S., & Frost, T. (2007). Race/ethnicity in the all-male coach-athlete relationship: Black footballers' narratives. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 3,* 255–269.

Jowett, S., Paull, G., Pensgaard, M., Hoegmo, P., & Riise, H. (2005). Coach-athlete relationship. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), *Applying sport psychology: Four perspectives* (pp. 153–170). Champaign, IL: Human Kinetics.

Jowett, S., & Timson-Katchis, M. (2005). Social networks in sport: Parental influence on the coach-athlete relationship. *The Sport Psychologist, 19,* 267–287.

Jowett, S., & Wylleman, P. (2006). Interpersonal relationships in sport and exercise settings: Crossing the chasm. *Psychology of Sport and Exercise, 7,* 119–124.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.

Kahn, E.R., Ramsey, L.T., Brownson, R.C., Heath, G.W., Howze, E.H., Powell, K.E., et al. (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine, 22*(4 Suppl.), 73–107.

Kanayama, G., Brower, K., Wood, R., Hudson, J., & Pope, H. (2010). Treatment of anabolic- androgenic steroid dependence: Emerging evidence and its implications. *Drug and Alcohol Dependence, 109,* 6–13.

Kane, T., Baltes, T., & Moss, M. (2001). Causes and consequences of free-set goal: An investigation of athletic self-regulation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23,* 55–75.

Kanfer, F.H., & Gaelick, L. (1986). Self-management methods. In F.H. Kanfer & A.P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods* (pp. 283–345). New York: Pergamon Press.

Karageorghis, C., & Priest, D. (2012). Music in the exercise domain: A review and synthesis (Part 1). *International Review of Sport and Exercise Psychology, 5,* 44–66.

Karageorghis, C., & Terry, P. (2011). *Inside sport psychology.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Karageorghis, C., Terry, P., Lane, A., Bishop, D., & Priest, D. (2012). The BASES expert statement on use of music in exercise. *Journal of Sport Sciences, 30,* 953–956.

Karau, S.J., & Williams, K.D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 681–706.

Karoly, P., Ruehlman, L., Okun, M., Lutz, R., Newton, C., & Fairholme, C. (2005). Perceived self-regulation of exercise goals and interfering goals among regular and irregular exercisers: A lifespace analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 427–442.

Kasch, F.W. (2001). Thirty-three years of aerobic exercise adherence. *Quest, 53,* 362–365.

Katorji, J., & Cahoon, M.A. (1992). The relationship between aggression and injury in junior "B" hockey (Unpublished master's thesis). Waterloo, ON: University of Waterloo.

Kavussanu, M. (2008). Moral behavior in sport: A critical review of the literature. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1,* 124–138.

Kavussanu, M., Boardley, I., Jukiewicz, N., Vindent, S., & Ring, C. (2008). Coaching efficacy and coaching effectiveness: Examining their predictors and comparing coaches' and athletes' reports. *The Sport Psychologist, 22,* 383–404.

Kavussanu, M., & Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate the relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25,* 501–518.

Kavussanu, M., & Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18,* 254–280.

Kee, Y., Chatzisarantis, N., Kong, P., Chow, J., & Chen, L. (2012). Mindfulness, movement control, and attentional focus strategies: Effects of mindfulness on a postural balance task. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 34,* 562–579.

Kee, Y., & Wang, C. (2008). Relationships between mindfulness, flow dispositions and mental skills adoption: A cluster analytic approach. *Psychology of Sport and Exercise, 9,* 393–411.

Kelley, B.C. (1994). A model of stress and burnout in collegiate coaches: Effects of gender and time of season. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 65,* 48–58.

Kelley, B.C., Eklund, R.C., & Ritter-Taylor, M. (1999). Stress and burnout among collegiate tennis coaches. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 21,* 113–130.

Kelley, B.C., & Gill, D.L. (1993). An examination of personal/situational variables, stress appraisal, and burnout in collegiate teacher-coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 64,* 94–102.

Kelley, H.H., & Stahelski, A.J. (1970). Social interaction basis of cooperators' and competitors' beliefs about others. *Journal of Personality and Social Psychology, 36,* 385–418.

Kellmann, M., & Gunther, K. (2000). Changes in stress and recovery in elite rowers during preparation for the Olympic Games. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 35,* 676–683.

Kentta, G. (2001). Training practices and overtraining syndrome in Swedish age-group athletes. *International Journal of Sports Medicine, 22,* 1–6.

Kentta, G., & Hassmen, P. (1998). Overtraining and recovery: A conceptual model. *Sports Medicine, 1,* 1–16.

Kentta, G., Hassmen, P., & Raglin, J.S. (2001). Training practices and overtraining syndrome in Swedish age-group athletes. *International Journal of Sports Medicine, 22,* 1–6.
Kerick, S., Iso-Ahola, S., & Hatfield, B. (2000). Psychological momentum in target shooting: Cortical, cognitive-affective, and behavioral responses. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22,* 1–20.
Kerlinger, F.N. (1973). *Foundations of behavioral research* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
Kerr, G., Berman, E., & De Souza, M.J. (2006). Disordered eating in women's gymnastics: Perspectives of athletes, coaches, parents, and judges. *Journal of Applied Sport Psychology, 18,* 28–43.
Kerr, G., & Goss, J. (1996). The effects of a stress management program on injuries and stress levels. *Journal of Applied Sport Psychology, 8,* 109–117.
Kerr, G., & Leith, L. (1993). Stress management and athletic performance. *The Sport Psychologist, 7,* 221–231.
Kerr, G., & Stirling, A. (2013). Negotiating touch in the coach-athlete relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* S94.
Kerr, J.H. (1985). The experience of arousal: A new basis for studying arousal effects in sport. *Journal of Sport Sciences, 3,* 169–179.
Kerr, J.H. (1997). *Motivation and emotion in sport: Reversal theory.* East Sussex, UK: Psychology Press.
Kerr, J., Linder, K., & Blaydon, M. (2007). *Exercise dependence*. London: Routledge.
Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Koretz, D., Merikanges,
K.R., et al. (2003). The epidemiology of major depressive disorder: Results from the National Comorbidity Survey Replication (NCSR). *Journal of the American Medical Association, 289,* 3095–3105.
Kilpartrick, M., Hebert, E., & Bartholomew, J. (2005). College students' motivation for physical activity: Differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health, 54,* 87–94.
Kim, B., & Gill, D. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19,* 142–155.
Kim, B.J., Williams, L., & Gill, D.L. (2003). A cross-cultural study of achievement orientation and intrinsic motivation in young USA and Korean athletes. *International Journal of Sport Psychology, 34,* 168–184.
Kimiecik, J. (1998, March). The path of the intrinsic exerciser. *IDEA Health and Fitness Source,* pp. 34–42.
Kimiecik, J. (2002). *The intrinsic exerciser: Discovering the joy of exercise.* Boston: Houghton Mifflin.
Kimiecik, J., & Gould, D. (1987). Coaching psychology: The case of James "Doc" Counsilman. *The Sport Psychologist, 1,* 350–358.
Kimm, S.Y., Glynn, N.W., Kriska, A.M., Barton, B.A., Kronsberg, S.S., Daniels, S.R., et al. (2002). Decline in physical activity in black girls and white girls during adolescence. *New England Journal of Medicine, 347,* 709–715.
King, A.C., Castro, C., Wilcox, S., Eyler, A.A., Sallis, J.F., & Brownson, R.C. (2000). Personal and environmental factors associated with physical inactivity among different racial-ethnic groups of middle-aged and older-aged women. *Health Psychology, 19,* 354–364.
King, A.C., & Frederiksen, L.W. (1984). Low-cost strategies for increasing exercise behavior: Relapse preparation training and social support. *Behavior Modification, 8,* 3–21.
King, A.C., Oman, R.F., Brassington, G.S., Bliwise, D., & Haskell, W.L. (1997). Moderate-intensity exercise and self-rated quality of sleep in older adults: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association, 277,* 32-37.
Kingston, K.M., & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist, 11,* 277–293.
Kingston, K., Lane, A., & Thomas, O. (2010). A temporal examination of elite performers sources of sport-confidence. *The Sport Psychologist, 18,* 313–332.
Kioumourtzoglou, E., Tzetzis, G., Derri, V., & Mihalopoulou, M. (1997). Psychological skills of elite athletes in different ball games. *Journal of Human Movement Studies, 32,* 79–93.
Kirk, A., Barnett, J., & Mutrie, N. (2007). Physical activity consultation for people with Type 2 diabetes: Evidence and guidelines. *Diabetic Medicine, 24,* 809–816.
Kirker, B., Tenenbaum, G., & Mattson, J. (2000). An investigation of the dynamics of aggression: Direct observation of ice hockey and basketball. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*(4), 373–386.
Kirsch, I. (1994). Defining hypnosis for the public. *Contemporary Hypnosis, 11,* 142–143.
Kirschenbaum, D.S. (1984). Self-regulation and sport psychology: Nurturing and emerging symbiosis. *Journal of Sport Psychology, 6,* 159–183.
Kirschenbaum, D. (1997). *Kind matters: seven steps to smarter sport performance*. Carmel, IN: I.L. Cooper.
Kirschenbaum, D. (2010). Expert recommendations for the treatment of childhood and adolescent obesity: Advantaged of the Seven Step Model and immersion treatment. *Journal of Sport Psychology in Action, 1,* 66–75.
Kirschenbaum, D., Owens, D., & O'Connor, E. (1998). Smart golf: Preliminary evaluation of a simple, yet comprehensive approach to improving and scoring the mental game. *The Sport Psychologist, 12*, 271-282.
Kitantas, A., Zimmerman, B., & Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology,* 92, 811–817.
Kjormo, O., & Halvari, H. (2002). Relation of burnout with lack of time for being with significant others, role conflict, cohesion, and self-confidence among Norwegian Olympic athletes. *Perceptual and Motor Skills, 94,* 795–804.
Klinert, J., Ohlert, J., Carron, B., Eys, M., Frltz, D., Harwood, C., et al. (2012). Group dynamics in sports: An overview and recommendations on diagnostic and intervention. *The Sport Psychologist, 26,* 412–434.
Klint, K.A., & Weiss, M.R. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 11,* 106–114.
Koehler, J., & Conley, C. (2003). The "hot hand" myth in professional basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25,* 253–259.
Koehn, S., & Morris, T. (2011). Self-confidence. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion* (pp. 159-194). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Kohl, H.W., & Hobbs, W. (1998). Development of physical activity behavior among children and adolescents. *Pediatrics, 101*(Suppl. 5), 549–554.
Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition (2nd ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.
Koka, A., & Hein, A. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 4,* 333–346.
Komaki, J., & Barnett, F. (1977). A behavioral approach to coaching football: Improving the play execution of the offensive backfield on a youth football team. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 10,* 657–664.
Koop, S., & Martin, G.L. (1983). Evaluation of a coaching strategy to reduce swimming stroke errors with beginning age-group swimmers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 16,* 447–460.
Koppen, J., & Raab, M. (2012). The hot and cold hand in volleyball: Individual expertise differences in a video-based playmaker decision test. *The Sport Psychologist, 26,* 167–185.
Kornspan, A.S. (2007a). E.W. Scripture and the Yale psychology laboratory: Studies related to athletes and physical activity. *The Sport Psychologist, 21,* 152–169.
Kornspan, A.S. (2007b). The early years of sport psychology: The work and influence of Pierre de Coubertin. *Journal of Sport Behavior, 30,* 77–93.
Kornspan, A.S. (2009). Enhancing performance in sport: The use of hypnosis and other psychological techniques in the 1950s and 1960s. In C.D. Green & L.T. Benjamin (Eds.). *Psychology gets in the game: Sport, mind and behavior* (pp. 253-294). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
Kornspan, A.S. (2012). History of sport and performance psychology. In S.M. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 3–23). Oxford, UK: Oxford University Press.
Kornspan, A.S., & MacCracken, M.J. (2001). Psychology applied to sport in the 1940s: The work of Dorothy Hazeltine Yates. *The Sport Psychologist, 15,* 342–345.
Kosaba, S.C., Maddi, S.R., Puccetti, M.C., & Zola, M.A. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise, and social support as resources against illness. *Journal of Psychosomatic Illness, 29,* 525–533.
Kramer, J., & Shaap, D. (1968). *Instant replay: The Green Bay diary of Jerry Kramer.* New York: Signet.
Kramer, R., & Lewicki, R. (2010). Repairing and enhancing trust: Approaches to reducing trust deficits. *The Academy of Management Annals, 4,* 245–277.

Krane, V., Greenleaf, C.A., & Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist, 11,* 53–71.

Krane, V., & Whaley, D.E. (2010). Quiet competence: Writing women into the history of U.S. sport and exercise psychology. *The Sport Psychologist, 24,* 349–372.

Krane, V., & Williams, J. (2010). Psychological characteristics of peak performance. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (6th ed., pp. 169–188).

Mountain View, CA: Mayfield. Kremer, J., & Moran, A. (2008). Swifter, higher, stronger: The history of sport psychology. *The Psychologist, 21*(8), 740–742.

Krentz, E., & Warschburger, P. (2011). Sports-related correlates of disordered eating: A comparison between aesthetic and ballgame sports. *International Journal of Sport Psychology, 42,* 548–564.

Kretchmar, R.S. (2001). Duty, habit, and meaning: Different faces of adherence. *Quest, 53,* 318–325.

Krivoschekov, S., & Lushnikov, O. (2011). Psychophysiology of sports addictions (exercise addiction). *Human Physiology, 37,* 135-140.

Kroll, W., & Lewis, G. (1970). America's first sport psychologist. *Quest, 13,* 1–4.

Kudlackova, K., Eccles, D., & Dieffenbach, K. (2013). Use of relaxation skills in differentially skilled athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 14,* 468–475.

Kyllo, L.B., & Landers, D.M. (1995). Goal setting in sport and exercise: A research synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 117–137.

Lacey, J.I. (1967). Somatic response patterning and stress: Some revision of activation theory. In M.H. Appley & R. Trumbell (Eds.), *Psychological stress: Issues in research* (pp. 170–179). New York: Appleton-Century-Crofts.

Lafreniere, M., Jowett, S., Vallerand, R.J., Donahue, E., & Lorimer, R. (2008). Passion in sport: On the quality of the coach-athlete relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 541–560.

Lai, C., & Wiggins, M.S. (2003). Burnout perceptions over time in NCAA Division I soccer players. *International Sports Journal, 7*(2), 120–127.

Lamarche, L., Gammage, K., & Strong, H. (2009). The effect of mirrored environments on self-presentational efficacy and social anxiety in women in a step aerobics class. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 67–71.

Lambert, S., Moore, D., & Dixon, R. (1999). Gymnasts in training: The differential effects of self- and coach-set goals as a function of locus of control. *Journal of Applied Sport Psychology, 11,* 72–82.

Land, W., & Tenenbaum, G. (2012). An outcome-and process-oriented examination of a golf-specific secondary task strategy to prevent choking in golf. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 303–322.

Landers, D.M. (1985). Psychophysiological assessment and biofeedback: Applications for athletes in closed-skilled sports. In J.H. Sandweiss & S.L. Wolf (Eds.), *Biofeedback and sports science* (pp. 63–105). New York: Plenum Press.

Landers, D.M., & Arent, S.M. (2001). Physical activity and mental health. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 740–765). New York: Wiley.

Landers, D.M., & Arent, S.M. (2010). Arousal-performance relationships. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (6th ed., pp. 221–246). Dubuque, IA: McGraw-Hill.

Landers, D.M., Boutcher, S., & Wang, M.Q. (1986). A psychobiological study of archery performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 57,* 236–244.

Landers, D.M., & Lueschen, G. (1974). Team performance outcome and cohesiveness of competitive coaching groups. *International Review of Sport Sociology, 2,* 57–69.

Landers, D.M., & Petruzzello, S.J. (1994). Physical activity, fitness, and anxiety. In C. Bouchard, R.J. Shepard, & T. Stevens (Eds.), *Physical activity, fitness, and health* (pp. 868–882). Champaign, IL: Human Kinetics.

Landers, D., Wang, M., & Courtet, P. (1985). Peripheral narrowing among experienced and inexperienced rifle shooters under low-and high-stress condition. *Research Quarterly*, *56*,122-130.

Landers, D.M., Wilkinson, M.O., Hatfield, B.D., & Barber, H. (1982). Causality and the cohesion-performance relationship. *Journal of Sport Psychology, 4,* 170–183.

Landin, D., & Hebert, E. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology, 11,* 263–282.

Landry, J.B., & Solmon, M.A. (2004). African American women's self-determination across the stages of change for exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26,* 457–469.

Lang, P.J. (1977). Imagery in therapy: An information-processing analysis of fear. *Behavior Therapy, 8,* 862–886.

Lang, P.J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology, 17,* 495–512.

Langan, E., Blake, C., & Longsdale, C. (2013). Systematic review of the effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. *Psychology of Sport and Exercise, 14,* 37–49.

Larson, G.A., Starkey, C., & Zaichkowsky, L.D. (1996). Psychological aspects of athletic injuries as perceived by athletic trainers. *The Sport Psychologist, 10,* 37–47.

Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55,* 170–183.

Lasco, R.A., Curry, R.H., Dickson, V.J., Powers, J., Menes, S., & Merritt, R.K. (1989). Participation rates, weight loss, and blood pressure changes among obese women in a nutrition-exercise program. *Public Health Reports, 104,* 640–646.

Latane, B., Williams, K.D., & Harkins, S.G. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology, 37,* 823–832.

Latinjak, A., Torregrosa, M., & Renom, J. (2011). Combining selftalk and performance feedback: Their effectiveness with adult tennis players. *The Sport Psychologist, 25,* 18–31.

Lauer, L., & Paiement, C. (2009). The playing tough and clean hockey program. *The Sport Psychologist, 23,* 543–561.

Lausic, D., Tennebaum, G., Eccles, S., Jeong, A., & Johnson, T. (2009). Intrateam communication and performance in doubles tennis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80,* 281–290.

Lavalle, D. (2005). The effect of a life development intervention in sports career transition adjustment. *The Sport Psychologist, 19,* 193–202.

Lavalle, D., Park, S., & Tod, D. (2013). Career termination. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 242–249). New York: Routledge.

LaVoi, N. (2007). Interpersonal communication and conflict in the coach-athlete relationship. In S. Jowett & D. LaValle (Eds.), *Social psychology of sport* (pp. 29–40). Champaign, IL: Human Kinetics.

Law, B., & Hall, C. (2009). Observational learning use and self-efficacy beliefs in adult sport novices. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 263–270.

Layden, T. (1995, April 3). Better education. *Sports Illustrated,* pp. 70–90.

Lazarus, L., Barkoukis, V., Rodafinos, A., & Tzorbatzoudis, H. (2010). Predictors of doping intentions in elite-level athletes: A social cognition approach. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32,* 694–710.

Lazarus, R. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist, 4,* 229–252.

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process.* New York: McGraw-Hill.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer-Verlag.

Leahy, T. (2008). Understanding and preventing sexual harassment and abuse in sport: Implications for the sport psychology profession. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 6,* 351–353.

Leffingwell, T., Durand-Bush, N., Wurzberger, D., & Cada, P. (2005). Psychological assessment. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), *Applying sport psychology: Four perspectives* (pp. 85–100). Champaign, IL: Human Kinetics.

Legrand, F., & Heuze, J. (2007). Antidepressant effects associated with different exercise conditions in participants with depression: A pilot study. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 348–364.

Legwold, C. (1987). Incentives for fitness programs. *Fitness in Business, 2,* 131–133.

Leith, L.M., & Taylor, A.H. (1992). Behavior modification and exercise adherence: A literature review. *Journal of Sport Behavior, 15,* 60–74.

Lemyre, P., Hall, H.K., & Roberts, G.C. (2008). A social cognitive approach to burnout in elite athletes. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 18,* 221–234.

Lemyre, P., Roberts, G.C., & Stray-Gundersen, J. (2007). Motivation, overtraining, and burnout: Can self-determined motivation predict overtraining and burnout in elite athletes? *European Journal of Sport Sciences, 7,* 115–126.

Lemyre, P.N., Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (2006). Influence of variability in motivation and effect on elite athlete burnout susceptibility. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28,* 32–48.

Lepper, M.R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 31,* 479–486.

Lepper, M.R., Greene, D., & Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28,* 129–137.

LeUnes, A., & Nation, J. (2002). *Sport psychology* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Wadsworth.

Levy, A., Remco, C., Polman, J., Nicholls, A., & Marchant, D. (2009). Sport injury rehabilitation adherence: Perspectives of recreational athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 7,* 212–229.

Levy, S., & Ebbeck, V. (2005). The exercise and self-esteem model in adult women: The inclusion of physical acceptance. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 571–584.

Lewis, M., & Sutton, A. (2011). Understanding exercise behavior: Examining the interaction of exercise motivation and personality in predicting exercise frequency. *Journal of Sport Behavior, 34,* 82–98.

Li, C., Wang, C.K.J., Pyun, D.Y., & Kee, Y.H. (2013). Burnout and its relations with basic psychological needs and motivation among athletes: A systematic review and meta-analysis. *Psychology, Sport and Exercise, 14,* 692–700.

Li, W., & Lee, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest, 56,* 439–461.

Lidor, R., & Singer, R. (2000). Teaching preperformance routines to beginners. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 71,* 343–363.

Lind, E., Ekkekakis, P., & Vazou, S. (2008). The affective impact of exercise intensity that slightly exceeds preferred level: "Pain" for no additional "gain." *Journal of Health Psychology, 13,* 464–468.

Lind, E., Welch, A.S., & Ekkekakis, P. (2009). Do "mind over muscle" strategies work? *Sports Medicine, 39,* 743–765.

Lindsay, P., Maynard, I., & Thomas, O. (2005). Effects of hypnosis on flow states and cycling performance. *The Sport Psychologist, 19,* 164–177.

Lippke, S., Ziegelmann, J., & Schwarzer, R. (2005). Stage-specific adoption and maintenance of physical activity: Testing a three-stage model. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 585–603.

Lipsey, Z., Barton, S., Hulley, A., & Hill, A. (2006). "After a workout . . ." Beliefs about exercise, eating and appearance in female exercisers with and without eating disorder features. *Psychology of Sport and Exercise, 7,* 425–436.

Lirgg, C.D., & Feltz, D.L. (2001). Self-efficacy beliefs of athletes, teams, and coaches. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 340–361). New York: Wiley.

Liston, K., Reacher, D., Smith, T., & Waddington, I. (2006). Managing pain and injury in non-elite rugby union and rugby league: A case study of players at a British university. *Sport in Society, 9,* 388–402.

Little, D.E., & Watkins, M.N. (2004). Exploring variation in recreation activity leaders' experiences of leading. *Journal of Park and Recreation Administration, 22,* 75–95.

Lochbaum, M.R., Podlog, L., Litchfield, K., Surles, J., & Hillard, S. (2013). Stages of physical activity and approach-avoidance achievement goals in university students. *Psychology of Sport and Exercise, 14,* 161–168.

Lochbaum, M.R., Rhodes, R.E., Stevenson, S.J., Surles, J., Stevens, T., & Wang, C.K.J. (2010). Does gender moderate the exercising personality? An examination of continuous and stage-based exercise. *Psychology, Health, and Medicine, 15*(1), 50–60.

Locke, E.A. (1968). Toward a theory of task motivation incentives. *Organizational Behavior and Human Performance, 3,* 157–189.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*(9), 705–717.

Locke, E.A., Shaw, K.N., Saari, L.M., & Latham, G.P. (1981). Goal setting and task performance. *Psychological Bulletin, 90,* 125–152.

Loehr, J. (2005). Leadership: Full engagement for success. In S. Murphy (Ed.), *The sport psych handbook* (pp. 155–170). Champaign, IL: Human Kinetics.

Loehr, J., & Schwartz, T. (2001, January). The making of a corporate athlete. *Harvard Business Review,* pp. 120–128.

Lombard, D.N., Lombard, T.N., & Winett, R.A. (1995). Walking to meet health guidelines: The effect of prompting frequency and prompt structure. *Health Psychology, 14,* 164–179.

Long, B.C. (1984). Aerobic conditioning and stress inoculations: A comparison of stress management intervention. *Cognitive Therapy and Research, 8,* 517–542.

Long, B.C., & Haney, C.J. (1988). Coping strategies for working women: Aerobic exercise and relaxation interventions. *Behavior Therapy, 19,* 75–83.

Long, B.C., & Stavel, R.V. (1995). Effects of exercise training on anxiety: A meta-analysis. *Journal of Applied Sport Psychology, 7,* 167–189.

Long, T., Pantaleon, N., Bruant, G., & d'Arripe-Longueville, F. (2006). A qualitative study of moral reasoning of young athletes. *The Sport Psychologist, 20,* 330–347.

Lorimer, R. (2013). The development of empathetic accuracy in coaches. *Journal of Sport Psychology in Action, 4,* 26–33.

Lorimer, R., & Jowett, S. (2009a). Empathic accuracy in coach-athlete dyads who participate in team and individual sport. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 152–158.

Lorimer, R., & Jowett, S. (2009b). Feedback information in the empathic accuracy of sport coaches. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 1–6.

Lorimer, R., & Jowett, S. (2011). Empathetic accuracy, shared cognitive focus, and the assumptions of similarity made by coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology, 42,* 40–54.

Losoya, S.H., & Eisenberg, N. (2003). Affective empathy. In J.A. Hall & F.J. Bernieri (Eds.), *Interpersonal sensitivity: Theory and measurement* (pp. 21–43). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Loughead, T., & Bloom, G. (2012). Team cohesion in sport: Critical overview and implications for team building J. Denison, P. Potrac, & W. Gilbert (Eds.), *The Routledge handbook of sports coaching* (pp.345-355). New York: Routledge.

Loughead, T., & Carron, A. (2004). The mediating role of cohesion in the leader behavior-satisfaction relationship. *Psychology of Sport and Exercise, 5,* 355–371.

Loughead, T., & Hardy, J. (2005). An examination of coach and peer leader behaviors in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 303–312.

Loughead, T., Patterson, M., & Carron, A. (2008). The impact of fitness leader behavior and cohesion on an exerciser's affective state. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 6,* 53–68.

Lowe, R. (1971). Stress, arousal, and task performance of Little League baseball players. (Unpublished doctoral dissertation). Urbana, IL: University of Illinois.

Lox, C.L., McAuley, E., & Tucker, R.S. (1995). Exercise as an intervention for enhancing subjective well-being in an HIV-1 population. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 345–362.

Loy, J.W. (1970). *Where the action is: A consideration of centrality in sport situations.* Paper presented at the meeting of the Second Canadian Psychomotor Learning and Sport Psychology Symposium, Windsor, ON.

Luiselli, J. (2012). Behavioral sport psychology consulting: A review of some practice concerns and recommendations. *Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 41–51.

Luiselli, J., Woods, K., & Reed, D. (2011). Review of sports performance research with youth, collegiate, and elite athletes. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44,* 999–1002.

Lundkvist, E., Gustafsson, H., Hjalm, S., & Hassmen, P. (2012). An interpretative phenomenological analysis of burnout and recovery in elite soccer coaches. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 4*(3), 400–419.

Lundquist, C. (2011). Well-being in competitive sports—The feelgood factor? A review of conceptual considerations of well-being. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 4,* 109–127.

Luszczynska, A., Mazurkiewicz, M., Ziegelmann, J.P., & Schwarzer, R. (2007). Recovery self-efficacy and intention as predictors of running or jogging behavior: A cross-lagged panel analysis over a two-year period. *Psychology of Sport and Exercise, 8,* 247–269.

Luszczynska, A., & Tryburcy, M. (2008). Effects of a self-efficacy intervention on exercise: The moderating role of diabetes and cardiovascular disease. *Applied Psychology: An International Review, 57,* 644–659.

Luthje, P., Nurmi, I., Kataga, M., Belt, E., Helenius, P., & Kaukonen, J.P. (1996). Epidemiology and traumatology of injuries in elite soccer: A prospective study in Finland. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport, 6,* 601–605.

Machida, M., Ward, R., & Vealey, R. (2012). Predictors of self-confidence in collegiate athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10,* 172–185.

MacIntyre, T., & Moran, A. (2007). A qualitative investigation of imagery use and meta-imagery processes and imagery direction among elite canoe--slalom competitors. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity,* 2, Article 4. Available: www.bepress.com/jirspa/vol12/iss1/art4/.

MacIntyre, T., & Moran, A. (2010). Meta-imagery processes among elite sports performers. In A. Gullot & C. Collet (Eds.), *The neurophysiological foundation of mental and motor imagery* (pp. 227–244). Oxford, UK: Oxford University Press.

MacIntyre, T., Moran, A., Collet, C., & Guillot, A. (2013). An emerging paradigm: A strength-based approach to exploring mental imagery. *Frontiers in Human Neuroscience, 12,* 1–13.

Mack, M. (2001). Effects of time and movements on the pre-shot routine of free throw shooting. *Perceptual and Motor Skills, 93,* 567–573.

MacNamara, A., Button, A., & Collins, D. (2010a). The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance. Part 1: Identifying mental skills and behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 52–73.

MacNamara, A., Button, A., & Collins, D. (2010b). The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance. Part 2: Examining environmental and stage-related differences in skills and behaviors. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 74–96.

MacPherson, A., Collins, D., & Morriss, C. (2008). Is what you think what you get? Optimizing mental focus for technical performance. *The Sport Psychologist, 22,* 288–303.

Maddison, R., & Prapavessis, H. (2004). Using self-efficacy and intention to predict exercise compliance among patients with ischemic heart disease. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26,* 511–524.

Maddison, R., & Prapavessis, H. (2005). A psychological approach to the prediction and prevention of athletic injuries. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27,* 289–310.

Maddux, J. (1997). Health, habit, and happiness. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19,* 331–346.

Maddux, J., & Lewis, J. (1995). Self-efficacy and adjustment: Basic principles and issues. In J.E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 37–68). New York: Plenum Press.

Maddux, J., & Meier, L. (1995). Self-efficacy and depression. In J.E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 143–172). New York: Plenum Press.

Maehr, M., & Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 2, pp. 53–75). New York: Academic Press.

Maganaris, C., Collins, D., & Sharp, M. (2000). Expectancy effects and strength training: Do steroids make a difference? *The Sport Psychologist, 14,* 272–278.

Magyar, M., Feltz, D., & Simpson, I. (2004). Individual and crew level determinants of collective efficacy in rowing. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26,* 136–153.

Magyar, T.M., & Duda, J.L. (2000). Confidence restoration following athletic injury. *The Sport Psychologist, 14,* 372–390.

Mahoney, M.J., & Avener, M. (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. *Cognitive Therapy and Research, 1,* 135–141.

Mahoney, M.J., Gabriel, T.J., & Perkins, T.S. (1987). Psychological skills and exceptional athletic performance. *The Sport Psychologist, 1,* 181–199.

Maitland, A., & Gervis, N. (2010). Goal-setting in youth football. Are coaches missing an opportunity? *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(4), 323–343.

Malcom, N. (2006). "Shaking it off" and "toughing it out": Socialization to pain and injury in girls' softball. *Journal of Contemporary Ethnography, 35,* 495–525.

Malete, L., & Feltz, D. (2000). The effect of a coaching education program on coaching efficacy. *The Sport Psychologist, 14,* 410–417.

Mallett, C. (2010). High performance coaches' careers and communities. In J. Lyle & C. Cushion (Eds.), *Sports coaching: Professionalism and practice* (pp. 119–133). London: Elsevier.

Mallett, C. (2013). Conflict management. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 335–344). New York: Routledge.

Mallett, C., & Coulter, T. (2011). Understanding and developing the will to win in sport: Perceptions of parents, coaches, and athletes. In D. Gucciardi & S. Gordon (Eds.), *Mental toughness in sport: Developments in theory and research* (pp. 187–211). New York: Routledge.

Mallett, C., & Hanrahan, S. (1997). Race modeling: An effective cognitive strategy for the 100 m sprinter. *The Sport Psychologist, 11,* 72–85.

Mallett, C., & Hanrahan, S. (2004). Elite athletes: Why does the fire burn so brightly? *Psychology of Sport and Exercise, 5,* 183–200.

Mamassis, G., & Doganis, G. (2004). The effects of a mental training program on juniors' pre-competitive anxiety, self-confidence, and tennis performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 16,* 118–137.

Mann, B.J., Grana, W.A., Indelicato, P.A., O'Neil, D.F., & George, S.Z. (2007). A survey of sports medicine physicians regarding psychological issues in patient-athletes. *American Journal of Sports Medicine, 35,* 2140–2147.

Mann, D., Williams, M., Ward, P., & Janelle, C. (2007). Perceptual-cognitive expertise in sport: Meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 457–478.

Marcus, B.H., Dubbert, P.M., Forsyth, L.H., McKenzie, T.L., Stone, E.J., Dunn, A.L., et al. (2000). Physical activity behavior change: Issues in adoption and maintenance. *Health Psychology, 19,* 42–56.

Marcus, B.H., Napolitano, M.A., King, A.C., Lewis, B.A., Whiteley, J.A., Albrecht, A., et al. (2007). Telephone versus print delivery of an individualized motivationally tailored physical activity intervention: Project STRIDE. *Health Psychology, 26*, 401–409.

Marcus, B.H., Pinto, B.M., Simkin, L.R., Audrain, J.E., & Taylor, E.R. (1994). Application of theoretical models to exercise behavior among employed women. *American Journal of Health Promotion, 9,* 49–55.

Marcus, B.H., Rossi, J.S., Selby, V.C., Niaura, R.S., & Abrams, D.B. (1992). The stages and processes of exercise adoption and maintenance in a worksite sample. *Health Psychology, 11,* 386–395.

Marcus, M.B. (2009). Cosmetic surgeries: What children will do to look "normal." Available: www.usatoday.com/news/health/2009-06-24-cosmetic-surgery-kids_N.htm.

Markowitz, S., & Arent, S. (2010). The exercise and affect relationship: Evidence for the dual-mode model and a modified opponent process theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32,* 711–730.

Marks, D.F. (1977). Imagery and consciousness: A theoretical review from an individual differences perspective. *Journal of Mental Imagery, 2,* 275–290.

Marsh, H.W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. In K.R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 27–58). Champaign, IL: Human Kinetics.

Marsh, H.W., & Redmayne, R.S. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relations to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16,* 43–55.

Marsh, H.W., & Sonstroem, R.J. (1995). Importance ratings and specific components of physical self-concept: Relevance to predicting global components of self-concept and exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 84–104.

Marshall, S., & Biddle, S. (2001). The transtheoretical model of behavior change: A meta-analysis of applications to physical activity and exercise. *Annals of Behavioral Medicine, 23,* 229–246.

Martens, M., Dams-O'Connor, K., & Beck, R. (2006). Reducing heavy drinking in intercollegiate athletes: Evaluation of a web-based personalized feedback program. *The Sport Psychologist, 22,* 219–228.

Martens, M., Dams-O'Connor, K., & Duffy-Paiement, C. (2006). Comparing off-season with in-season alcohol consumption among intercollegiate athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28,* 502–510.

Martens, M., Dams-O'Connor, K., & Kilmer, J. (2007). Alcohol and drug use among athletes. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 859–878). New York: Wiley.
Martens, R. (1975). *Social psychology of sport.* New York: Harper & Row.
Martens, R. (1976). *Competitiveness in sport.* Paper presented at the International Congress of Physical Activity Sciences, Quebec.
Martens, R. (1977). *Sport competition anxiety test.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Martens, R. (1978). *Joy and sadness in children's sports.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Martens, R. (1982). Kids' sports: A den of iniquity or land of promise. In R.A. Magill, M.J. Ash, & F.L. Smoll (Eds.), *Children in sport* (2nd ed., pp. 204–218). Champaign, IL: Human Kinetics.
Martens, R. (1987a). *Coaches' guide to sport psychology.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Martens, R. (1987b). Science, knowledge and sport psychology. *The Sport Psychologist, 1,* 29–55.
Martens, R. (2004). *Successful coaching* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
Martens, R., Burton, D., Vealey, R.S., Bump, L.A., & Smith, D. (1982, June). *Cognitive and somatic dimensions of competitive anxiety (CSAI-2).* Paper presented at NASPSPA Conference, University of Maryland, College Park.
Martens, R., Christina, R.W., Harvey, J.S., & Sharkey, B.J. (1981). *Coaching young athletes.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Martens, R., Landers, D., & Loy, J. (1972). *Sports cohesiveness questionnaire.* Washington, DC: AAHPERD.
Martens, R., Vealey, R.S., & Burton, D. (Eds.). (1990). *Competitive anxiety in sport.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Martin, F., & Lumsden, J. (1987). *Coaching: An effective behavioral approach.* St. Louis: Times Mirror/Mosby.
Martin, G.L., & Pear, J.J. (2003). *Behavior modification: What it is and how to do it* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Martin, G., & Thompson, K. (2011). Overview of behavioral sport psychology. In J. Luisseli & D. Reed (Eds.), *Behavioral sport psychology: Evidence-based approaches to performance enhancement* (pp. 3–21). New York: Springer.
Martin, J. (2013). Athletes with physical disabilities. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 432–440). New York: Routledge.
Martin, J., Dubbert, P.M., Katell, A.D., Thompson, J.K., Raczynski, J.R., Lake, M., et al. (1984). The behavioral control of exercise in sedentary adults: Studies 1 through 6. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52,* 795–811.
Martin, J., & Gill, D. (2002). Training and performance self-efficacy, affect, and performance in wheelchair road racers. *The Sport Psychologist, 16,* 384–395.
Martin, J., Martens, M., Serrao, H., & Rocha, T. (2008). Alcohol use and exercise dependence: Co-occurring behaviors among college students? *Journal of Clinical Sport Psychology, 2,* 381–393.
Martin, J., & McCaughtry, N. (2008). Using social cognitive theory to predict physical activity in inner-city African-American school children. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 378–391.
Martin, J., McCaughtry, N., Hodges-Kulinna, P., Cothran, D., Dake, J., & Fahoome, G. (2005). Predicting physical activity and cardiorespiratory fitness in African-American children. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27,* 456–469.
Martin, J.J., Waldron, J.J., McCabe, A., & Yun, S.C. (2009). The impact of "Girls on the Run" on self-concept and fat attitudes. *Journal of Clinical Sport Psychology, 3,* 127–138.
Martin, K., Moritz, S., & Hall, C. (1999). Imagery use in sport: A literature review and applied model. *The Sport Psychologist, 13,* 245–268.
Martin, L., & Carron, A. (2012). Team attributions in sport: A meta-analysis. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 157–174.
Martin, L., Carron, A., & Burke, S. (2009). Team building interventions in sport: A meta-analysis. *Sport and Exercise Psychology Review, 26,* 136–153.
Martin, L., Paradis, K., Eys, M., & Evans, B. (2013). Cohesion in sport: New directions for practitioners. *Journal of Sport Psychology in Action, 4,* 14–25.
Martin, S. (2005). High school and college athletes' attitudes toward sport psychology consulting. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 127–139.
Martin, S., Jackson, A., Richardson, P., & Weiller, K. (1999). Coaching preferences of adolescent youths and their parents. *Journal of Applied Sport Psychology, 11,* 247–262.
Martin Ginis, K., Jung, M., & Gauvin, L. (2003). To see or not to see: Effects of exercising in mirrored environments on sedentary women's feeling states and self-efficacy. *Health Psychology, 22,* 354–361.
Martinek, T. (1988). Confirmation of a teacher-expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 59,* 118–126.
Martinek, T., & Hellison, D.R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest, 49*(1), 34–49.
Martinsen, E. (1993). Therapeutic implications of exercise for clinically anxious and depressed patients: Exercise and psychological well-being. *International Journal of Sport Psychology, 24,* 185–199.
Martinsen, E., & Stephens, T. (1994). Exercise and mental health in clinical and free-living populations. In R.K. Dishman (Ed.), *Advances in exercise adherence* (pp. 55–72). Champaign, IL: Human Kinetics.
Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2,* 99–113.
Masters, K., & Ogles, B. (1998). Associative and dissociative cognitive strategies in exercise and running 20 years later: What do we know? *The Sport Psychologist, 12,* 253–270.
Matson-Koffman, D., Brownstein, J., Neiner, J., & Greaney, M. (2005). A site-specific literature review of policy and environmental interventions that promote physical activity and nutrition for cardiovascular health: What works? *American Journal of Health Promotion, 19,* 167–183.
Mattie, P., & Munroe-Chandler, K. (2012). Examining the relationship between mental toughness and imagery use. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 144–156.
Maxwell, J.P., Moores, E., & Chow, C.C.F. (2007). Anger rumination and self-reported aggression amongst British and Hong Kong Chinese athletes: A cross cultural comparison. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 5,* 9–27.
Maxwell, J.P., Visek, A.J., & Moores, E. (2009). Anger and perceived legitimacy of aggression in male Hong Kong Chinese athletes: Effects of type of sport and competition. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 289–296.
Maynard, I.W., & Cotton, C.J. (1993). An investigation of two stress management techniques in a field setting. *The Sport Psychologist, 7,* 375–387.
Maynard, I.W., Hemmings, B., & Warwick-Evans, L. (1995). The effects of a somatic intervention strategy on competitive state anxiety and performance in semiprofessional soccer players. *The Sport Psychologist, 9,* 51–64.
Maynard, I.W., Smith, M.J., & Warwick-Evans, L. (1995). The effects of a cognitive intervention strategy on competitive state anxiety and performance in semiprofessional soccer players. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 428–446.
Mazanov, J. (2013). Drug use and abuse by athletes. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 214–223). New York: Routledge.
Mazerolle, S.M., Monsma, E., Colin, D., & James, M. (2012). An assessment of burnout in graduate assistant certified athletic trainers. *Journal of Athletic Training, 47*(3), 320–328.
McAuley, E. (1985). Modeling and self-efficacy: A test of Bandura's model. *Journal of Sport Psychology, 7,* 283–295.
McAuley, E. (1992). The role of efficacy cognitions in the prediction of exercise behavior of middle-aged adults. *Journal of Behavioral Medicine, 15,* 65–88.
McAuley, E. (1993a). Self-efficacy and the maintenance of exercise participation in older adults. *Journal of Behavioral Medicine, 16,* 103–113.
McAuley, E. (1993b). Self-referent thought in sport and physical activity. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 101–118). Champaign, IL: Human Kinetics.
McAuley, E., & Blissmer, G. (2002). Self-efficacy and attributional processes in physical activity. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 185–206). Champaign, IL: Human Kinetics.
McAuley, E., Konopack, J., Motl, R., Morris, K., Doerksen, S., &Rosengren, K. (2006). Physical activity and quality of life in older adults: Influence of health status and self-efficacy. *Annuals of Behavioral Medicine, 31,* 99–103.

McAuley, E., Kramer, A.F., & Colcombe, S.J. (2004). Cardiovascular fitness and neurocognitive function in older adults: A brief review. *Brain, Behavior, and Immunity, 18,* 214–220.
McAuley, A., Mailey, E., Mullen, S., Szabo, A., Wojcicki, T., White, S., et al. (2011). Growth trajectories of exercise self-efficacy in older adults: Influence of measures and initial status. *Health Psychology, 30,* 75–83.
McAuley, E., Morris, K., Doerkson, S., Motl, R., Hu, L., White, S., et al. (2007). Effects of change in physical activity on physical function limitations in older women: Mediating roles of physical function performance and self-efficacy. *Journal of the American Geriatric Society, 55,* 1967–1973.
McAuley, E., Poag, K., & Gleason, A. (1990). Attrition from exercise programs: Attributional and affective perspectives. *Journal of Social Behavior and Personality, 5,* 591–602.
McAuley, E., & Tammen, V.V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 84–93.
McCallum, J. (1991, November 11). For whom the Bull toils. *Sports Illustrated,* pp. 106–118.
McCallum, J. (2001, August 13). The gang's all here. *Sports Illustrated,* pp. 74–81.
McCallum, J., & Verducci, T. (2004, June). Hitting the skids: Serious slumps. *Sports Illustrated,* pp. 53–55.
McCann, S. (1995). Overtraining and burnout. In S.M. Murphy (Ed.), *Psychological interventions in sport* (pp. 347–368). Champaign, IL: Human Kinetics.
McCann, S. (2008). USOC sport psychology's "top ten" guiding principles for mental training. In *Coaches' guide—Mental training manual* (pp. 1–3). Colorado Springs.
McCarthy, P. (2009). Putting imagery to good affect: A case study among youth swimmers. *Sport and Exercise Psychology, 5,* 27–38.
McClelland, D. (1961). *The achieving society.* New York: Free Press. McClure, B., & Foster, C. (1991). Group work as a method of promoting cohesiveness within a women's gymnastics team. *Perceptual and Motor Skills, 73,* 307–313.
McCullagh, P., Law, B., & St. Marie, D. (2012). Modeling and performance. In S. Murphy (Ed.) *The oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 250-272). New York: Routledge.
McCullagh, P., & Weiss, M. (2001). Modeling: Considerations for motor skill performance and psychological responses. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 205–238). New York: Wiley.
McCullagh, P., Weiss, M.R., & Ross, D. (1989). Modeling considerations in motor skill acquisition and performance: An integrated approach. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 17,* 475–513.
McDonald, D.G., & Hodgdon, J.A. (1991). *The psychological effects of aerobic fitness training: Research and theory.* New York: Springer-Verlag.
McGannon, K., & Busanich, R. (2010). Rethinking subjectivity in sport and exercise psychology: A feminist post-structuralist perspective on women's embodied physical activity. In T. Ryba, R. Schinke, & G. Tenenbaum (Eds.), *The cultural turn in sport psychology* (pp. 203–229). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
McGhee, H., Hevey, D., & Horgan, J. (1999). Psychosocial outcome assessments for use in cardiac rehabilitation service evaluation: A 10-year systematic review. *Social Science and Medicine, 48,* 1373–1393.
McGrath, J.E. (1970). Major methodological issues. In J.E. McGrath (Ed.), *Social and psychological factors in stress* (pp. 19–49). New York: Holt, Rinehart & Winston.
McKay, B., & Wulf, G. (2012). A distal external focus enhances novice dart throwing performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10,* 149–156.
McKay, J., Niven, A.G., Lavallee, D., & White, A. (2008). Sources of strain among elite UK track athletes. *The Sport Psychologist, 22,* 143–163.
McKenzie, T.L., & Rushall, B.S. (1974). Effects of self-recording on attendance and performance in a competitive swimming training environment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7,* 199–206.
McLachlan, S., & Hagger, M. (2011). Do people differentiate between intrinsic and extrinsic goals for physical activity? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33,* 273–288.
McNair, D., Lorr, M., & Droppleman, L. (1971). *Profile of mood states manual.* San Diego: Educational and Testing Service.
McNamara, J., & McCabe, M. (2012). Striving for success or addiction? Exercise dependence among elite Australian athletes. *Journal of Sport Sciences, 30,* 755–766.
McRae, R.R., & John, O.P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality, 60,* 175–215.
Meehan, H.L., Bull, S.J., Wood, D.M., & James, D.V.B. (2004). The overtraining syndrome: A multicontextual assessment. *The Sport Psychologist, 18,* 154–171.
Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach.* New York: Plenum Press.
Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training.* New York: Pergamon Press.
Mellalieu, S.D., Hanton, S., & Fletcher, D. (2006). A competitive anxiety review: Recent directions in sport psychology research. In S. Hanton & S.D. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 1–45). New York: Nova.
Mellalieu, S., Hanton, S., & Thomas, O. (2009). The effects of a motivational general-arousal imagery intervention upon pre-performance symptoms in male rugby union players. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 175–185.
Memmert, D. (2009). Pay attention! A review of visual attentional expertise in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2,* 119–138.
Mendel, W., & Bradford, D. (1995). *Interagency cooperation: A regional model for overseas operations.* Washington, DC: Institute for National Strategic Studies.
Mento, A.J., Steel, R.P., & Karren, R.J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal-setting on task performance: 1966–1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 39,* 52–83.
Merritt, C.J., & Tharp, I.J. (2013). Personality, self-efficacy and risk-taking behavior in parkour (free running). *Psychology of Sport and Exercise, 14,* 608–611.
Mesagno, C., Harvey, J., & Janelle, C. (2011). Self-presentation origins of choking: Evidence from separate pressure manipulations. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33,* 441–459.
Mesagno, C., Marchant, D., & Morris, T. (2008). A pre-performance routine to alleviate choking in "choking-susceptible" athletes. *The Sport Psychologist, 22,* 439–457.
Meyer, B. (2000). The ropes and challenge course: A quasi-experimental investigation. *Perceptual and Motor Skills, 90,* 1249–1257.
Meyers, A.W., Whelan, J.P., & Murphy, S.M. (1996). Cognitive behavioral strategies in athletic performance enhancement. In M. Hersen,
R.M. Miller, & A.S. Belack (Eds.), *Handbook of behavior modification* (Vol. 30, pp. 137–164). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
Miche, S., Abraham, C., Whittington, C., McAteer, J., & Gupta, S. (2009). Effective techniques in healthy eating and physical activity interventions: A meta-regression. *Health Psychology, 28,* 690–701.
Michelson, P., & Koenig, O. (2002). On the relationship between imagery and visual perception: Evidence from priming studies. *European Journal of Cognitive Psychology, 14,* 161–184.
Michener, J. (1976). *Sports in America.* New York: Random House. Mihoces, E. (1997, December 5). Player-coach battle stirs debate. *USA Today,* pp. C1–C2.
Mikes, J. (1987). *Basketball fundamentals: A complete mental training guide.* Champaign, IL: Leisure Press.
Milanese, C., Facci, G., Cesari, P., & Zancanzro, C. (2008). Amplification of error: A rapidly effective method for motor performance improvement. *The Sport Psychologist, 22,* 164–174.
Milani, R., & Lavie, C. (2007). Impact of cardiac rehabilitation on depression and its associated mortality. *American Journal of Medicine, 120,* 799–806.
Millar, S., Oldhan, A., & Donovan, M. (2011). Coaches' self-awareness of timing, nature, and intent of verbal instructions to athletes. *International Journal of Sports Science and Coaching, 6,* 503–515.
Miller, A., & Donohue, B. (2003). The development and controlled evaluation of athletic mental preparation strategies in high school distance runners. *Journal of Applied Sport Psychology, 15,* 321–334.
Miller, B.W., Roberts, G.C., & Ommundsen, Y. (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere percep-

tions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 461–477.

Miller, K., Barner, G., Sabo, D., Melnick, M., & Farrell, M. (2002). A comparison of health risk behavior in adolescent users of anabolic-androgenic steroids by gender and athletic status. *Sociology of Sport Journal, 19,* 385–402.

Miller, R.W. (1993, Spring). In search of peace: Peer conflict resolution. *Schools in the Middle,* pp. 11–13.

Miller, S.C., Bredemeier, B.J.L., & Shields, D.L.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest, 49,* 114–129.

Miller, S., & Weinberg, R. (1991). Perceptions of psychological momentum and their relationship to performance. *The Sport Psychologist, 5,* 211–222.

Miller, W., & Rollnick, S. (2009). Ten things that motivational interviewing is not. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy, 37,* 129–140.

Milne, H., Wallman, K., Guilfoyle, A., Gordon, S., & Courneya, K. (2008). Self-determination theory and physical activity among breast cancer survivors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 23–38.

Milne, M., Rodgers, W., Hall, C., & Wilson, P. (2008). Starting up or starting over: The role of intentions to increase and maintain the behavior of exercise initiates. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 286–301.

Ming, S., & Martin, G.L. (1996). Single-subject evaluation of a selftalk package for improving figure skating performance. *The Sport Psychologist, 10,* 227–238.

Moesch, K., & Apitzsch, E. (2012). How do coaches experience psychological momentum? A qualitative study of female elite handball teams. *The Sport Psychologist, 26,* 435–453.

Moore, W.E., & Stevenson, J.R. (1994). Training for trust in sport skills. *The Sport Psychologist, 8,* 1–12.

Moran, A. (1996). *The psychology of concentration in sport performance: A cognitive approach.* East Sussex, UK: Psychology Press.

Moran, A. (2003). Improving concentration skills in team-sport performers: Focusing techniques for soccer players. In R. Lidor & K. Henschen (Eds.), *The psychology of team sports* (pp. 161–190). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Moran, A. (2004). *Sport and exercise psychology: A critical introduction.* London: Routledge.

Moran, A. (2012). Concentration: Attention and performance. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 117–130). New York: Oxford University Press.

Moran, A. (2013). Concentration/attention. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 500–509). New York: Routledge.

Moran, A., & MacIntyre, T. (1998). There's more to an image than meets the eye: A qualitative study of kinesthetic imagery among elite canoe-slalomists. *Irish Journal of Psychology, 19,* 406–423.

Moreno, J.A., Gonzales-Cutre, D., Sicilia, A., & Spray, C.M. (2010). Motivation in the exercise setting: Integrating some constructs from the approach-avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 11,* 542–550.

Morgan, P., Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Defining and characterizing team resilience in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise, 14,* 549–559.

Morgan, W.P. (1979a). Negative addiction in runners. *The Physician and Sportsmedicine, 7*(2), 56–63, 67–70.

Morgan, W.P. (1979b). Prediction of performance in athletics. In P. Klavora & J.V. Daniel (Eds.), *Coach, athlete, and the sport psychologist* (pp. 173–186). Champaign, IL: Human Kinetics.

Morgan, W.P. (1980). The trait psychology controversy. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 51,* 50–76.

Morgan, W.P. (2001). Prescription of physical activity: A paradigm shift. *The Academy Papers: Adherence to Exercise and Physical Activity, 53,* 366–382.

Morgan, W.P., Brown, D.R., Raglin, J.S., O'Connor, P.J., & Ellickson, K.A. (1987). Psychological monitoring of overtraining and staleness. *British Journal of Sport Medicine, 21,* 107–114.

Morgan, W.P., & Dishman, R.K. (Eds.). (2001). The academy papers: Adherence to exercise and physical activity. *Quest, 53.*

Morgan, W.P., & Goldston, S.E. (1987). *Exercise and mental health.* Washington, DC: Hemisphere.

Morgan, W.P., O'Connor, P.J., Ellickson, K.A., & Bradley, P.W. (1988). Personality structure, mood states, and performance in elite distance runners. *International Journal of Sport Psychology, 19,* 247–269.

Morgan, W.P., O'Connor, P.J., Sparling, P.B., & Pate, R.R. (1987). Psychologic characterization of the elite female distance runner. *International Journal of Sports Medicine, 8,* 124–131.

Morgan, W.P., & Pollock, M. (1977). Psychologic characterization of the elite distance runner. *Annals of the New York Academy of Sciences, 301,* 382–403.

Moritz, S., Feltz, D., Fahrbach, K., & Mack, D. (2000). The relation of self--efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71,* 280–294.

Moritz, S.E., Hall, C.R., Martin, K.A., & Vadocz, E. (1996). What are confident athletes imaging? An examination of image content. *The Sport Psychologist, 10,* 171–179.

Morris, T. (2013). Imagery. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 481–489). New York: Routledge.

Morris, T., Spittle, M., & Perry, C. (2004). Mental imagery in sport. In T. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications, and issues* (2nd ed., pp. 344–387). Queensland, Australia: Wiley.

Morris, T., Spittle, M., & Watt, P. (2005). *Imagery in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Morris, T., & Thomas, P. (2004). Applied sport psychology. In T. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications, and issues* (2nd ed., pp. 235–277). Queensland, Australia: Wiley.

Motl, R., Dishman, R., Ward, D., Saunders, R., Dowda, M., Felton, G., et al. (2005). Comparison of barriers to self-efficacy and perceived behavioral control for explaining physical activity across 1 year among adolescent girls. *Health Psychology, 24,* 106–111.

Motl, R., Gappmaeir, E., Nelson, K., & Benedict, R. (2011). Physical activity and cognitive function in multiple sclerosis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33,* 734–741.

Motl, R., & McAuley, E. (2009). Pathways between physical activity and quality of life in adults with multiple sclerosis. *Health Psychology, 28,* 682–689.

Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32,* 619–637.

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 240–268.

Mroczek, D.K., & Kolarz, C. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 1333–1349.

Mueller, C.M., & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 33–52.

Mullen, B., & Cooper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *Psychological Bulletin, 115,* 210–227.

Mullen, R., & Hardy, L. (2010). Conscious processing and the process goal paradox. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32,* 275–297.

Mulvey, P., & Klein, H. (1998). The impact of perceived loafing and collective efficacy on group process and group performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 74,* 62–87.

Mumford, P., & Hall, C.R. (1985). The effects of internal and external imagery on performing figures in figure skating. *Canadian Journal of Applied Sport Science, 10,* 171–177.

Munroe, K., Estabrooks, P., Dennis, P., & Carron, A. (1999). A phenomenological analysis of group norms in sport teams. *The Sport Psychologist, 13,* 171–182.

Munroe, K., Giacobbi, P., Hall, C., & Weinberg, R. (2000). The 4 W's of imagery use: Where, when, why, and what. *The Sport Psychologist, 14,* 119–137.

Munroe-Chandler, K., & Morris, T. (2011). Imagery. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion* (pp. 275–308). Morgantown WV: Fitness Information Technology.

Munzert, J. (2008). Does level of expertise influence imagined durations in open skills? Played versus imagined durations of badminton sequences. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 6,* 24–38.

Murphy, S. (1990). Models of imagery in sport psychology: A review. *Journal of Mental Imagery, 14,* 153–172.

Murphy, S.M. (Ed.). (1995). *Sport psychology interventions.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Murphy, S. (1996). *The achievement zone.* New York: Putnam's.
Murphy, S. (Ed.). (2005a). *The sport psychology handbook*. Champaign, IL: Human Kinetics.
Murphy, S. (2005b). Imagery: Inner theater becomes reality. In S. Murphy (Ed.), *The sport psych handbook* (pp. 128–151). Champaign. IL: Human Kinetics.
Murphy, S. (2009). Video games, competition and exercise: A new opportunity for sport psychologists. *The Sport Psychologist, 9*(23), 487–503.
Murphy, S.M., Fleck, S.J., Dudley, G., & Callister, R. (1990). Psychological and performance concomitants of increased volume training in athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 2,* 34–50.
Murphy, S., & Jowdy, D. (1992). Imagery and mental practice. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Murphy, S., Jowdy, D., & Durtschi, S. (1990). *Report on the U.S. Olympic Committee survey on imagery use in sport.* Colorado Springs: U.S. Olympic Training Center.
Murphy, S., & Martin, K. (2002). The use of imagery in sport. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 405–440). Champaign, IL: Human Kinetics.
Murphy, S., Nordin, S., & Cumming, J. (2008). Imagery in sport, exercise and dance. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 297–324). Champaign, IL: Human Kinetics.
Murray, C.J., & Lopez, A.D. (1997). Alternative projections of mortality and disability by cause 1990–2020: Global Burden of Disease Study. *Lancet, 349,* 1498–1504.
Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality.* New York: Oxford University Press.
Muscat, A., & Long, B. (2008). Critical comments about body shape and weight: Disordered eating of female athletes and sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology, 20,* 1–24.
Mutrie, N. (2001). The relationship between physical activity and clinically-defined depression. In S.J.H. Biddle, K.R. Fox, & S.H. Boutcher (Eds.), *Physical activity, mental health, and psychological well-being* (pp. 46–62). London: Routledge & Kegan Paul.
Mutrie, N., & Biddle, S.J.H. (1995). The effects of exercise on mental health of nonclinical populations. In S.J.H. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 50–70). Champaign, IL: Human Kinetics.
Mutrie, N., Kirk, A., & Hughes, A. (2011). Adherence and quality of life issues. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion* (pp. 461–481). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Myers, N., Feltz, D., Chase, M., Reckase, M., & Hancock, D. (2008). The Coaching Efficacy Scale II—High school teams. *Educational and Psychological Measurement*, *68,* 1059–1076.
Myers, N., Vargas-Tonsing, T., & Feltz, D. (2005). Coaching efficacy in intercollegiate coaches: Sources, coaching behavior and team variables. *Sport and Exercise Psychology, 6,* 129–143.
National Center on Addiction and Substance Abuse. (2000). *Winning at any cost: Doping in Olympic sports*. New York: The CASA National Commission on Sports and Substance Abuse.
National Collegiate Athletic Association. (1989). *Nutrition and eating disorders in collegiate athletics* [Videotape]. Kansas City, MO: National Collegiate Athletic Association.
National Collegiate Athletic Association. (2001). *NCAA study of substance use and habits of college student-athletes.* Indianapolis: AuthorHouse.
National Collegiate Athletic Association. (2004). *NCAA study finds sports wagering a problem among student-athletes*. Available: www. ncaa.org/releases/research/2004/2004051201re.htm.
National Collegiate Athletic Association (2009). *Sports-wagering study shows progression in education*. Disponível em: www.ncaa.org/wps/portal/ncaahome?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/ncaa/ncaa/ ncaa+news/ncaa+-news+online/2009/association-wide/sports-wagering+study+shows+progress+in+education_11_13_09_ncaa_news.
National Safe Kids Campaign. (2004). *Sports injury fact sheet.* Washington, DC: National Safe Kids Campaign and the American Academy of Pediatrics.
Nelson, L.R., & Furst, M.L. (1972). An objective study of the effects of expectation on competitive performance. *Journal of Psychology, 81,* 69–72.
Nelson, M.B. (1998). *Embracing victory: Life lessons in competition and compassion.* New York: Morrow.
Nelson, T., & Wechsler, H. (2001). Alcohol and college athletes. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 33,* 43–47.
Ness, R.G., & Patton, R.W. (1979). The effects of beliefs on maximum weight-lifting performance. *Cognitive Therapy and Research, 3,* 205–211.
Netz, Y., Zeev, A., Arnon, M., & Tenenbaum, G. (2008). Reasons attributed to omitting exercising: A population-based study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 6,* 9–23.
Newman, B.M., & Newman, P.R. (1991). *Development through life: A psychological approach.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
Newton, M., Fry, M., Watson, D., Gano-Overway, L., Kim, M., Magyar, M., et al. (2007). Psychometric properties of the caring climate scale in a physical activity setting. *Revisa de psicologia del Deporte, 16,* 67–84.
Nicholas, M., & Jebrane, A. (2009). Consistency of coping strategies and defense mechanisms during training sessions and sport competitions. *International Journal of Sport Psychology, 40,* 229–248.
Nicholls, A., Hemmings, B., & Clough, P. (2010). Stressors, coping, and emotion among international adolescent golfers. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 20,* 346–355.
Nicholls, A., Holt, N., & Polman, R. (2005). A phenomenological analysis of coping effectiveness in golf. *The Sport Psychologist, 19,* 111–130.
Nicholls, A., Holt, N., Polman, R., & Bloomfield, J. (2008). Stressors, coping, and coping effectiveness among professional rugby union players. *The Sport Psychologist, 20,* 314–329.
Nicholls, A., Perry, J., Jones, L., Morley, D., & Carson, F. (2013). Dispositional coping, coping effectiveness, and cognitive social maturity among adolescent athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* 229–238.
Nicholls, A., & Polman, R. (2007). Coping in sport: A systematic review. *Journal of Sport Sciences, 25,* 11–31.
Nicholls, A., Polman, R., Levy, A., & Hulleman, J. (2012). An explanation for the fallacy of facilitative anxiety: Stress, emotions, coping and subjective performance in sport. *International Journal of Sport Psychology, 43,* 273–293.
Nicholls, A., Polman, R., Morley, D., & Taylor, N. (2009). Coping and coping effectiveness in relation to a competitive sport event: Pubertal status, chronological age, and gender among adolescent athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31,* 299–317.
Nicholls, J. (1984). Concepts of ability and achievement motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 39–73). New York: Academic Press.
Nicholson, N. (1989). The role of drug education. In S. Haynes & M. Anshel (Eds.), *Proceedings of the 1989 National Drugs in Sport Conference—treating the causes and symptoms* (pp. 48–57). Wollongong, NSW, Australia: University of Wollongong.
Nicklaus, J. (1974). *Golf my way.* New York: Heinemann.
Nicklaus, J. (1976). *Play better golf.* New York: King Features.
Nideffer, R.M. (1976a). *The inner athlete.* New York: Crowell.
Nideffer, R. (1976b). Test of attentional and interpersonal style. *Journal of Personality and Social Psychology, 34,* 394–404.
Nideffer, R. (1981). *The ethics and practice of applied sport psychology.* Ithaca, NY: Mouvement.
Nideffer, R.M., & Segal, M. (2001). Concentration and attention control training. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 312–332). Mountain View, CA: Mayfield.
Nideffer, R.M., Segal, M.S., Lowry, M., & Bond, J. (2001). Identifying and developing world-class performers. In G. Tenenbaum (Ed.), *Reflections and experiences in sport and exercise psychology* (pp. 129–144). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Nien, C.L., & Duda, J.L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise, 9,* 352–372.
Nieuwenbuys, A., & Oudejans, R. (2010). Effects of anxiety on handgun shooting behavior of police officers: A pilot study. *Anxiety, Stress and Coping, 23,* 225–233.
Nieuwenhuys, A., Pijpers, J., Oudejans, R., & Bakker, F. (2008). The influence of anxiety on visual attention in climbing. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 171–185.

Nigg, C., Borrelli, B., Maddock, J., & Dishman, R. (2008). A theory of physical activity maintenance. *Applied Psychology: An International Review, 57,* 544–560.

Ninedek, A., & Kolt, G.S. (2000). Sport physiotherapists' perceptions of psychological strategies in sport injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation, 9,* 191–206.

Noblet, A.J., & Gifford, S.M. (2002). The sources of stress experienced by Australian professional footballers. *Journal of Applied Sport Psychology, 14,* 1–13.

Nordin, S., & Cumming, J. (2005). More than meets the eye: Investigating imagery type, direction, and outcome. *The Sport Psychologist, 19,* 1–17.

Nordin, S., & Cumming, J. (2008). Types and functions of athletes' imagery: Testing predictions from the applied model of imagery use by examining effectiveness. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 6,* 189–206.

North, T.C., McCullagh, P., & Tran, Z.V. (1990). Effects of exercise on depression. *Exercise and Sport Science Reviews, 18,* 379–415.

Northouse, P.G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ntoumanis, N., & Biddle, S.J.H. (1999). A review of psychological climate in physical activity settings with specific reference to motivation. *Journal of Sport Sciences, 17,* 643–665.

Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Morality in sport: A self-determination theory perspective. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*(4), 365–380.

Ntoumanis, N., Vazou, S., & Duda, J. (2007). Peer-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavelle (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 145–156). Champaign, IL: Human Kinetics.

O, J., & Hall, C. (2009). A quantitative analysis of athletes' voluntary use of slow motion, real-time and fast motion images. *Journal of Applied Sport Psychology, 21,* 15–30.

O, J., & Munroe-Chandler, K. (2008). The effects of image speed on the performance of a soccer task. *The Sport Psychologist, 22,* 1–17.

O'Brien, K.S., Kolt, G.S., Martens, M.P., Ruffman, T., Miller, P.G., & Lynott, D. (2012). Alcohol-related aggression and antisocial behavior in sportspeople/athletes. *Journal of Science & Medicine in Sport, 15*, 292-297.

O'Brien, M., Mellalieu, S., & Hanton, S. (2009). Goal-setting effects in elite and nonelite boxers. *Journal of Applied Sport Psychology, 21,* 293–306.

O'Brien, R.M., & Simek, T.C. (1983). A comparison of behavioral and traditional methods for teaching golf. In G.L. Martin & D. Hrycaiko (Eds.), *Behavior modification and coaching: Principles, procedures, and research.* Springfield, IL: Charles C Thomas.

O'Connor, P.J. (1997). Overtraining and staleness. In W.P. Morgan (Ed.), *Physical activity and mental health* (pp. 145–160). Philadelphia: Taylor & Francis.

O'Connor, P.J., Lewis, R.D., & Kirchner, E.M. (1995). Eating disorders in female college gymnasts. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 27,* 550–555.

O'Connor, P., & Puetz, T. (2005). Chronic physical activity and feelings of energy and fatigue. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 37,* 299–305.

Oldridge, N., & Jones, N. (1983). Improving patient compliance in cardiac exercise rehabilitation. *Journal of Cardiac Rehabilitation, 3*, 259-262.

Olusoga, P., Butt, J., Maynard, I., & Hays, K. (2010). Stress and coping: A study of world class coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 22,* 274–293.

Oman, R.F., & King, A.C. (2000). The effect of life events and exercise program format on the adoption and maintenance of exercise behavior. *Health Psychology, 19,* 605–612.

Opdenacker, J., Delecluse, C., & Boen, F. (2009). The longitudinal effects of a lifestyle physical activity intervention and a structured exercise intervention on physical self-perceptions and self-esteem in older adults. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31,* 743–760.

Orlick, T. (1978). *The cooperative sports and games book.* New York: Pantheon.

Orlick, T. (1986). *Psyching for sport: Mental training for athletes*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Orlick, T. (1992). *Freeing children from stress: Focusing and stress control activities for children.* Willits, CA: ITA.

Orlick, T. (2000). *In pursuit of excellence: How to win in sport and life through mental training* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. *The Sport Psychologist, 5,* 322-334.

Orlick, T., McNally, J., & O'Hara, T. (1978). Cooperative games: Systematic analysis and cooperative impact. In F. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports* (pp. 203–228). New York: Hemisphere.

Orlick, T., & Partington, J. (1987). The sport psychology consultant: Analysis of critical components as viewed by Canadian Olympic athletes. *The Sport Psychologist, 1,* 4–17.

Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist, 2,* 105–130.

O'Rourke, D., Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S. (2011). Trait anxiety in young athletes as a function of parental pressure and motivational climate: Is parental pressure always harmful*? Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 398–412.

Ost, L.G. (1988). Applied relaxation: Description of an effective coping technique. *Scandinavian Journal of Behavior Therapy, 17,* 83–96.

Otis, C.L., Crespo, M., Flygare, C.T., Johnston, P., Keber, A., Lloyd-Koklin, D., et al. (2006). The Sony Ericsson WTA tour 10 year eligibility and professional development review. *British Journal of Sports Medicine, 40,* 464–468.

Otis, L., Maymí, J., Feliu, J., Vidal, J., Romero, E., Bassets, M., et al. (2007). Exercise motivation in university community members: A behavioural intervention. *Psichothema, 19*(2), 250–255.

Otten, M. (2009). Chocking versus clutch performance: A study of sport performance under pressure. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31,* 583–601.

Oudejans, R., & Pijpers, J. (2009). Training with anxiety has a positive effect on expert perceptual-motor performance under pressure. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 62,* 1631–1647.

Oudejans, R., & Pijpers, J. (2010). Training with mild anxiety may prevent choking under higher levels of anxiety. *Psychology of Sport and Exercise, 11,* 44–50.

Page, S. (2010). An overview of the effectiveness of motor imagery after a stroke: A neuroimaging approach. In A. Guillot & C. Collet (Eds.), *The neurophysiological foundations of mental and motor imagery* (pp. 145–160). Oxford, UK: Oxford University Press.

Page, S., Sime, W., & Nordell, K. (1999). The effects of imagery on female swimmers' perceptions of anxiety. *The Sport Psychologist, 13,* 458–469.

Pain, M., & Harwood, C. (2004). Knowledge and perceptions of sport psychology within English soccer. *Journal of Sport Sciences, 22,* 813–826.

Pain, M., & Harwood, C. (2008). The performance environment of the England youth soccer teams: A quantitative study. *Journal of Sports Sciences, 26,* 1157–1169.

Pain, M., & Harwood, C. (2009). Team building through mutual sharing and open discussion of team functioning. *The Sport Psychologist, 23,* 523–542.

Pain, M., Harwood, C., & Mullen, R. (2012). Improving the performance environment of a soccer team during a competitive season: An exploratory action research study. *The Sport Psychologist, 26,* 390–411.

Pan, J., & Nigg, C. (2011). Motivation for physical activity among Hawaiian, Japanese and Filipino university students in Hawaii. *Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 1–15.

Paolucci, E., & Violato, C. (2004). A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment. *The Journal of Psychology, 138,* 197–221.

Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 18–34.

Papanek, J. (1977, October 31). The enforcers. *Sports Illustrated,* pp. 43–49.

Paradis, K., & Loughead, T. (2012). Examining the mediating role of cohesion between athlete leadership and athlete satisfaction in youth. *International Journal of Sport Psychology, 43,* 117–136.

Paradis, K., & Martin, L. (2012). Team building in sport: Linking theory and research to practical application. *Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 179–190.

Paradis, K., Martin, L., & Carron, A. (2012). Examining the relationship between passion and perceptions of cohesion in athletes. *Sport and Exercise Psychology Review, 8,* 22–31.

Parcells, B., & Coplon, J. (1995). *Finding a way to win: The principles of leadership, teamwork, and motivation.* New York: Doubleday.

Park, D. (2007). Eating disorders: A call to arms. *American Psychologist, 62,* 158.

Parrott, M., Tennant, K., Olejnik, S., & Poudevigne, M. (2008). Theory of planned behavior: Implications for an e-mail based physical activity intervention. *Psychology of Sport and Exercise, 9,* 511–526.

Partington, J., & Orlick, T. (1987). The sport psychology consultant: Olympic coaches' views. *The Sport Psychologist, 1,* 95–102.

Partington, S., Partington, E., & Oliver, S. (2009). The dark side of flow: A qualitative study of dependence in big wave surfing. *The Sport Psychologist, 23,* 170–187.

Paskevich, D., Estabrooks, P., Brawley, L.R., & Carron, A.V. (2001). Group cohesion in sport and exercise. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 472–494). New York: Wiley.

Paternoster, R. (1987). The deterrent effect of the perceived certainty and severity of punishment: A review of the evidence and issues. *Justice Quarterly, 4,* 173–217.

Pates, J., Oliver, R., & Maynard, I. (2001). The effects of hypnosis on flow states and golf putting performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 341-354.

Pavio, A. (1985). Cognitive and motivational functions of imagery in human performance. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 10,* 22–28.

Pease, D.G., & Kozub, S. (1994). Perceived coaching behavior and team cohesion in high school girls' basketball teams. [Abstract]. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*(Suppl.), S93.

Pegoraro, A. (2010). Look who's talking—Athletes on Twitter: A case study. *International Journal of Sport Communication, 4,* 501–515.

Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M. Briere, N.M., & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sport: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 35–53.

Penrod, S. (1986). *Social psychology* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pensgaard, A.M., & Duda, J. (2003). Sydney 2000: The interplay between emotions, coping, and the performance of Olympic-level athletes. *The Sport Psychologist, 17,* 253–267.

Pensgaard, A.M., & Roberts, G.C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sport Sciences, 18,* 191–200.

Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist, 16,* 368–383.

Perna, F.M., Antoni, M.H., Baum, A., Gordon, P., & Schneiderman, N. (2003). Cognitive behavioral stress management effects on injury and illness among competitive athletes: A randomized clinical trial. *Annuals of Behavioral Medicine, 25*(1), 66–73.

Perreault, S., Gaudreau, P., Lapointe, M.-C., & Lacrois, C. (2007). Does it take three to tango? Psychological need satisfaction and athlete burnout. *International Journal of Sport Psychology, 38,* 437–450.

Perreault, S., Vallerand, R., Montgomery, D., & Provencher, P. (1998). Coming from behind: On the effect of psychological momentum on sport performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20,* 421–436.

Perrow, C. (1970). *Organizational analysis: A sociological view.* Belmont, CA: Wadsworth.

Perry, C. (2005). Concentration: Focus under pressure. In S. Murphy (Ed.), *The sport psych handbook* (pp. 113–125). Champaign, IL: Human Kinetics.

Peters, H., & Williams, J. (2006). Moving cultural background to the foreground: An investigation of self-talk, performance, and persistence following feedback. *Journal of Applied Sport Psychology, 18,* 240–253.

Peterson, K., Brown, C., McCann, S., & Murphy, S. (2012). Sport and performance psychology: A look ahead. In S.M. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 741–753). Oxford, UK: Oxford University Press.

Petitpas, A., & Danish, S. (1995). Caring for injured athletes. In S. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 255–281). Champaign, IL: Human Kinetics.

Petitpas, A.J., Giges, B., & Danish, S. (1999). The sport psychologist-athlete relationship: Implications for training. *The Sport Psychologist, 13,* 344–357.

Petitpas, A., Tinsley, T., & Walker, A. (2012). Transitions: Ending active sport involvement in sports and other competitive endeavors. In S.M. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 513–523). New York: Oxford University Press.

Petlichkoff, L.M. (1996). The drop-out dilemma in youth sports. In O. Bar-Or (Ed.), *The child and adolescent athlete* (pp. 418–430). Cambridge, MA: Blackwell Science.

Petrie, T., & Greenleaf, C. (2007). Eating disorders in sport: From theory to research to intervention. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 352–378). Hoboken, NJ: Wiley.

Petrie, T., & Greenleaf, C. (2012). Eating disorders in sport. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 635–659). New York: Oxford University Press.

Petrie, T., Greenleaf, C., Reel, J., & Carter, J. (2009). An examination of psychosocial correlates of eating disorders among female intercollegiate athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80,* 621–632.

Petrie, T.A., & Perna, F. (2004). Psychology of injury: Theory, research and practice. In T. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theory, application, and issues* (2nd ed., pp. 547–571). Milton, Australia: Wiley.

Pfeiffer, K.A., Dowda, M., Dishman, R.K., McIver, K.L., Sirard, J.R., Ward, D.S., et al. (2006). Sport participation and physical activity in adolescent females across a four-year period. *Journal of Adolescent Health, 39,* 523–529.

Philippen, P., & Lobinger, B. (2012). Understanding the yips in golf: Thoughts, feelings, and focus of attention in yips-affected golfers. *The Sport Psychologist, 26,* 325–340.

Phillippe, R.A., & Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about male coaches. *Psychology of Sport and Exercise, 7,* 159–171.

Piaget, J. (1936). *The moral judgment of the child.* New York: Harcourt & Brace.

Piedmont, R.L., Hill, D.C., & Blanco, S. (1999). Predicting athletic performance using the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences, 27,* 769–777.

Pijpers, J.R., Oudejans, R.R.D., Holsheimer, F., & Bakker, F.C. (2003). Anxiety-performance relationships in climbing: A process-oriented approach. *Psychology of Sport and Exercise, 4,* 283–304.

Pitino, R. (1998). *Success is a choice: Ten steps to overachieving in business and life.* New York: Broadway Books.

Plotnikoff, R., Lippke, S., Courneya, K., Birkett, N., & Sigal, R. (2008). Physical activity and social cognitive theory: A test in a population sample of adults with Type 1 or Type 2 diabetes. *Applied Psychology: An International Review, 57,* 628–643.

Poag-DuCharme, K.A., & Brawley, L.R. (1994). Perceptions of the behavioral influence of goals: A mediational relationship to exercise. *Journal of Applied Sport Psychology, 6,* 32–50.

Podlog, L., & Eklund, R.C. (2006). A longitudinal investigation of competitive athletes' return to sport following injury. *Journal of Applied Sport Psychology, 18,* 44–68.

Podlog, L., & Eklund, R. (2009). High level athletes' perceptions of success in returning to sport following injury. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 535–544.

Podlog, L., & Eklund, R. (2010). Returning to competition following a serious injury: The role of self-determination. *Journal of Sport Sciences, 28,* 819–831.

Pollock, M.L., Foster, C., Salisbury, R., & Smith, R. (1982). Effects of a YMCA starter fitness program. *The Physician and Sportsmedicine, 10,* 89–100.

Polman, R., Pieter, W., Bercades, L., & Ntoumanis, N. (2004). Relationship between psychological and biological factors and physical activity and exercise behavior in Filipino students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 2,* 63–79.

Pop-Jordanova, N., & Demerdzieva, A. (2010). Biofeedback training for peak performance in sport: A case study. *Macadonian Journal of Medical Sciences, 3,* 115–118.

Post, P., Muncie, S., & Simpson, D. (2012). The effects of imagery training on swimming performance: An applied investigation. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 323–337.

Post, P., & Wrisberg, C. (2012). A phenomenological investigation of gymnasts' lived experience of imagery. *The Sport Psychologist, 26,* 98–121.
Prapavessis, H. (2000). The POMS and sports performance: A review. *Journal of Applied Sport Psychology, 12,* 34–48.
Prapavessis, H., Carron, A.V., & Spink, K.S. (1997). Team building in sport groups. *International Journal of Sport Psychology, 27,* 269–285.
President's Council on Physical Fitness and Sport. (1996). What you need to know about the surgeon general's report on physical activity and health. *Physical Activity and Fitness Research, 2,* 1–8.
Prestwich, A., Perugini, M., & Hurling, R. (2009). Can implementation intentions and text messages promote brisk walking? A randomized trial. *Health Psychology*, 29, 40–49.
Price, M.S., & Weiss, M.R. (2000). Relationship among coach burnout, coach behaviors, and athletes' psychological responses. *The Sport Psychologist, 14,* 391–409.
Price, M.S., & Weiss, M.R. (2011). Peer leadership in sport: Relations among personal characteristics, leader behaviors, and team outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 49–64.
Price, M.S., & Weiss, M.R. (2013). Relationships among coach leadership, peer leadership, and adolescent athletes' psychological and team outcomes: A test of transformational leadership theory. *Journal of Applied Sport Psychology, 25,* 265–279.
Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., & Norcross, J.C. (1992). In search of how people change. *American Psychologist, 47,* 1102–1114.
Prochaska, J.O., & Velicer, W.F. (1997). Misinterpretations and misapplications of the transtheoretical model. *American Journal of Health Promotion, 12,* 11–12.
Prochaska, J., Wright, J., & Velicer, W. (2008). Evaluating theories of health behavior change: A hierarchy of criteria applied to the transtheoretical model. *Applied Psychology: An International Review, 57,* 561–588.
Proctor, S., & Boan-Lenzo, C. (2010). Prevalence of depressive symptoms in male intercollegiate student-athletes and non-athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology, 4,* 204–220.
Puente, R., & Anshel, M. (2010). Exercisers' perceptions of their fitness instructor's interacting style, perceived competence, and autonomy as a function of self-determined regulation to exercise, enjoyment, affect, and exercise frequency. *Scandinavian Journal of Psychology, 51,* 38–45.
Quested, E., & Duda, J. (2011). Antecedents of burnout among elite dancers: A longitudinal test of basic needs theory. *Psychology of Sport and Exercise, 12,* 159–167.
Quinn, A.M., & Fallon, B.J. (1999). The changes in psychological characteristics and reactions of elite athletes from injury onset until full recovery. *Journal of Applied Sport Psychology, 11,* 210–229.
Rabin, C., Pinto, B., & Frierson, G. (2006). Mediators of a randomized controlled physical activity intervention for breast cancer survivors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28,* 269–284.
Radzik, L. (2003). Do wrongdoers have a right to make amends? *Social Theory and Practice, 29,* 325–341.
Raedeke, T. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19*(4), 396–417.
Raedeke, T. (1998). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*(4), 396–417.
Raedeke, T.D. (2004). Coach commitment and burnout: A one year follow-up. *Journal of Applied Sport Psychology, 16,* 333–349.
Raedeke, T. (2007). The relationship between enjoyment and affective responses to exercise. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 105–115.
Raedeke, T.D., Granzyk, T.L., & Warren, A. (2000). Why coaches experience burnout: A commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22,* 85–105.
Raedeke, T.D., & Smith, A.L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23,* 281–306.
Raedeke, T.D., & Smith, A.L. (2004). Coping resources and athlete burnout: An examination of stress: The mediation and moderation hypothesis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26,* 525–541.
Raedeke, T.D., Smith, A.L., Kentta, G., Arce, C., & de Francisco, D. (2014). Burnout in sport: From theory to practice. In A. Rui Gomes, A. Albuquerque, & R. Resende (Eds.), *Positive human functioning from a multidimensional perspective. Vol. 1: Promoting stress adaptation* (pp. 131-141). Hauppague, NY: Nova.
Raglin, J.S. (1993). Overtraining and staleness: Psychometric monitoring of endurance athletes. In R. Singer, M. Murphey, & K. Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 840–850). New York: Macmillan.
Raglin, J. (2001a). Factors in exercise adherence: Influence of spouse participation. *The Academy Papers: Adherence to Exercise and Physical Activity, 53,* 356–361.
Raglin, J.S. (2001b). Psychological factors in sport performance: The mental health model revisited. *Sports Medicine, 31*(12), 875–890.
Raglin, J.S., Eksten, F., & Garl, T. (1995). Mood state responses to a pre-season conditioning program in male collegiate basketball players. *International Journal of Sport Psychology, 26,* 214–225.
Raglin, J.S., & Morgan, W.P. (1987). Influence of exercise and "distraction therapy" on state anxiety and blood pressure. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 19,* 456–463.
Raglin, J.S., & Morgan, W.P. (1989). Development of a scale to measure training-induced distress. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 21*(Suppl.), 60.
Raglin, J., Sawamura, S., Alexiou, S., Hassmen, P., & Kentta, G. (2000). Training practices and staleness in 13-18 year old swimmers: A cross-cultural study. *Pediatric Exercise Science, 12,* 61–70.
Raglin, J.S., Stager, J.M., Koceja, D.M., & Harms, C.A. (1996). Changes in mood state, neuromuscular function, and performance during a season of training in female collegiate swimmers. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 28,* 372–377.
Ramsey, R., Cumming, J., & Edwards, M. (2008). Exploring a modified conceptualization of imagery direction and golf putting performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 6,* 207–223.
Ramsey, R., Cumming, J., Edwards, M., Williams, S., & Brunning, C. (2010). Examining the emotion aspect of PETTLEP-based imagery with penalty kicks in soccer. *Journal of Sport Behavior, 33,* 295–314.
Rata, G., Rata, B., Rata, M., Mares, G., & Melinte, M. (2012). Verbal and nonverbal communication during hammer throw training and competitions. *Ovidius University Annals Series Physical Education and Sport/Science Movement and Health,* Supplement, 370–377.
Rathschiag, M., & Memmert, D. (2013). The influence of self-generated emotions of physical performance: An investigation of happiness, anger, anxiety, and sadness. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* 197–210.
Ravizza, K. (2001). Reflections and insights from the field of performance enhancement consulting. In G. Tenenbaum (Ed.), *Reflections and experiences in sport and exercise psychology* (pp. 197–215). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Reed, J., & Ones, D. (2006). The effect of acute aerobic exercise on positive activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 7,* 477–514.
Rees, D.I., & Schnepel, K.T. (2009). College football games and crime. *Journal of Sport Economics, 10*(1), 68–87.
Rees, T. (2007). Influence of social support on athletes. In S. Jowett & D. Lavelle (Eds.), *Social psychology of sport* (pp. 223–232). Champaign, IL: Human Kinetics.
Rees, T., & Hardy, L. (2000). An investigation of the social support experiences of high-level sport performers. *The Sport Psychologist, 14,* 327–347.
Rees, T., & Hardy, L. (2004). Matching social support with stressors: Effects on factors underlying performance in tennis. *Psychology of Sport and Exercise, 5,* 319–337.
Reeves, C., Nicholls, A., & McKenna, J. (2011). The effects of a coping intervention on coping self-efficacy, coping effectiveness, and subjective performance among adolescent soccer players. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 9,* 126–142.
Regier, D.A., Boyd, J.H., Burke, J.D., Rae, D.S., Meyers, J.K., Kramer, M., et al. (1988). One-month prevalence of mental health disorders in the United States. *Archives of General Psychiatry, 45,* 977–986.
Rejeski, W.J., & Brawley, L.R. (1988). Defining the boundaries of sport psychology. *The Sport Psychologist, 2,* 231–242.
Renger, R. (1993). A review of the profile of mood states (POMS) in the prediction of athletic success. *Journal of Applied Sport Psychology, 5,* 78–84.

Rest, J.R. (1984). The major components of morality. In W. Kurines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 356–429). New York: Wiley.
Rhind, D., & Jowett, S. (2010). Relationship maintenance strategies in the coach-athlete relationship: The development of the COMPASS model. *Journal of Applied Sport Psychology, 22,* 106–121.
Rhodes, R., & Courneya, K. (2005). Assessment of attitude, subjective norm, and perceived behavioral control for predicting exercise intention and behavior. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 349–361.
Rhodes, R.E., Courneya, K.S., & Hayduk, L.A. (2002). Does personality moderate the theory of planned behavior in the exercise domain? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24,* 120–132.
Rhodes, R.E., & Smith, N.E.I. (2006). Personality correlates of physical activity: A review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine, 40,* 958–965.
Richardson, A. (1967a). Mental practice: A review and discussion (part 1). *Research Quarterly, 38,* 95–107.
Richardson, A. (1967b). Mental practice. A review and discussion (part 2). *Research Quarterly, 38,* 263–273.
Riemer, H., & Chelladurai, P. (1995). Leadership and satisfaction in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 276–293.
Riley, A., & Anderson-Butcher, D. (2012). Participation in a summer sport--based youth development program for disadvantaged youth: Getting the parent perspective. *Children and Youth Services Review, 34,* 1367–1377.
Riley, P. (1993). *The winner within: A life plan for team players*. New York: Putnam.
Ripol, W. (1993). The psychology of the swimming taper. *Contemporary Psychology on Performance Enhancement, 2,* 22–64.
Roberts, G. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 405–420). New York: Macmillan.
Roberts, J.E. (2001). A philosophy of school sports. In V. Seefeldt, M.A. Clark, & E.W. Brown (Eds.), *Program for athletic coaches' education* (3rd ed., pp. 3–5). Traverse City, MI: Cooper.
Roberts, R., Callow, N., Hardy, L., Woodman, T., & Thomas, L. (2010). Interactive effects of different visual imagery perspectives and narcissism on motor performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32,* 499–517.
Roberts, R., Rotherman, M., Maynard, I., Thomas, O., & Woodman, T. (2013). Perfectionism and the "yips": An initial investigation. *The Sport Psychologist, 27,* 53–61.
Roberts, R., Woodman, T., Hardy, L., Davis, L., & Wallace, H. (2013). Psychological skills do not always help performance: The moderating rose of narcissism. *Journal of Applied Sport Psychology, 25,* 316–325.
Robin, N., Dominique, L., Toussaint, L., Blandin, Y., Guillot, A., & Le Her, M. (2007). Effects of motor imagery training on service return accuracy in tennis: The role of image ability. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 2,* 175–186.
Roche, P. (1995, August). Second gold medal for Smith. *Irish Times.* Rodgers, W., Hall, C.R., & Buckholtz, E. (1991). The effect of an imagery training program on imagery ability, imagery use, and figure skating performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 3,* 109–125.
Roese, N., Sanna, L., & Galinsky, A. (2005). The mechanics of imagination: Automaticity and control in counterfactual thinking. In R. Hassin, J. Uleman, & J. Baugh (Eds.), *The new unconscious* (pp. 138–170). New York: Oxford University Press.
Rojas, R., Schlicht, W., & Hautinger, M. (2003). Effects of exercise training on quality of life, psychological well-being, immune status, and cardiopulmonary fitness in an HIV-1 positive population. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25,* 440–455.
Romance, T.J., Weiss, M.R., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching Physical Education, 5,* 126–136.
Ronglan, L. (2007). Building and communicating collective efficacy: A season-long in-depth study of an elite sport team. *The Sport Psychologist, 21,* 78–93.
Roper, E. (2012a). Gender, identity and sport. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 384–399). New York: Oxford University Press.
Roper, E. (2012b). *Gender relations in sport*. Boston: Sense Publishers. Rosen, C.S. (2000a). Integrating stage and continuum models to explain processing of exercise messages and exercise initiation. *Health Psychology, 19,* 172–180.
Rosen, C.S. (2000b). Is the sequencing of change processes by stage consistent across health problems? A meta-analysis. *Health Psychology, 19,* 593–604.
Rosenfeld, L.B., & Richman, J.M. (1997). Developing effective social support: Team building and the social support process. *The Sport Psychologist, 9,* 133–153.
Rosenfeld, L., & Wilder, L. (1990). Communication fundamentals: Active listening. *Sport Psychology Training Bulletin, 1*(5), 1–8.
Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
Roseth, C., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134,* 223–246.
Ross, M.S. (1992, Summer). Good sports report. *Fantastic Flyer,* pp. 16–17.
Ross-Stewart, L., & Short, S. (2009). The frequency and perceived effectiveness of images used to build, maintain, and regain confidence. *Journal of Applied Sport Psychology*, *21*(Suppl. 1), s34–s47.
Rotella, R., & Heyman, S. (1986). Stress, injury, and the psychological rehabilitation of athletes. In J.M. Williams (Ed.) *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 343-364). Mountain View, CA: Palo Alto.
Rotheram, M., Maynard, I., Thomas, O., Bawden, M., & Francis, L. (2012). Preliminary evidence for the treatment of Type I "yips": The efficacy of the Emotional Freedom Technique. *The Sport Psychologist, 26,* 551–570.
Rottensteiner, C., Laakso, L., Pihlaja, T., & Konttinen, N. (2013). Personal reasons for withdrawal from team sports and the influence of significant others among youth athletes. *International Journal of Sports Science and Coaching, 8*(1), 19–32.
Rousseau, V., Aubé, C., & Savoie, A. (2006). Teamwork behaviors: A review and an integration of frameworks. *Small Group Research, 37,* 540–570.
Rovinak, L., Sallis, J., Saelens, B., Frank, L., Marshall, S., Norman, G., et al. (2010). Adults' physical activity patterns across life domains: Cluster analysis with replication. *Health Psychology, 29,* 496–505.
Rovio, E., Arviven-Barrow, M., Weigand, D., Eskola, J., & Lintunen, T. (2012). Using team building methods with an ice hockey team: An action research case study. *The Sport Psychologist, 26,* 584–603.
Rowley, A.J., Landers, D.M., Kyllo, L.B., & Etnier, J.L. (1995). Does the iceberg profile discriminate between successful and less successful athletes? A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 185–199.
Ruby, M., Dunn, E., Perrino, A., Gillis, R., & Viel, S. (2011). The invisible benefits of exercise. *Health Psychology, 30,* 67–74.
Rudd, A., & Gordon, B.S. (2009). An exploratory investigation of sportsmanship attitudes among college student basketball fans. *Journal of Sport Behavior, 33*(4), 466–488.
Ruffer, W.A. (1976a). Personality traits of athletes. *Physical Educator, 33*(1), 50–55.
Ruffer, W.A. (1976b). Personality traits of athletes. *Physical Educator, 33*(4), 211–214.
Rumbold, J., Fletcher, D., & Daniels, K. (2012). A systematic review of stress management interventions with sport performers. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 1,* 173–193.
Rushall, B.S., Hall, M., & Rushall, A. (1988). Effects of three types of thought content instructions on skiing performance. *The Sport Psychologist, 2,* 283–297.
Russell, G.W., & Arms, R.L. (1995). False consensus effect, physical aggression, anger, and a willingness to escalate a disturbance. *Aggressive Behavior, 21,* 381–386.
Ryan, E.D. (1977). Attribution, intrinsic motivation, and athletics. In L.I. Gedvilas & M.E. Kneer (Eds.), *Proceedings of the NAPECW/NCPEAM national conference* (pp. 346–353). Chicago: Office of Publications Services, University of Illinois at Chicago Circle.
Ryan, E.D. (1980). Attribution, intrinsic motivation, and athletics: A replication and extension. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport—1979* (pp. 19–26). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ryan, J. (1995). *Little girls in pretty boxes: The making and breaking of elite gymnasts and figure skaters.* New York: Doubleday.
Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55,* 68–78.
Ryan, R., & Deci, E. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M.
Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–53). Rochester, NY: University of Rochester Press.
Ryba, T., Stambulova, N., & Wrisberg, C. (2005). The Russian origins of sport psychology: A translation of an early work of A.C. Puni. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 156–169.
Sachs, M.L. (1980). On the trail of the runner's high—A descriptive and experimental investigation of characteristics of an elusive phenomenon. (Unpublished doctoral dissertation). Tallahassee, FL: Florida State University.
Sachs, M.L. (1981). Running addiction. In M.H. Sacks & M.L. Sachs (Eds.), *Psychology of running* (pp. 116–121). Champaign, IL: Human Kinetics.
Sachs, M.L. (1984). The runner's high. In M.L. Sachs & G.W. Buffone (Eds.), *Running as therapy: An integrated approach* (pp. 273–287). Lincoln: University of Nebraska Press.
Sachs, M.L., & Pargman, D. (1984). Running addiction. In M.L. Sachs & G.W. Buffone (Eds.), *Running as therapy: An integrated approach* (pp. 231–253). Lincoln: University of Nebraska Press.
Sackett, R.S. (1934). The influences of symbolic rehearsal upon the retention of a maze habit. *Journal of General Psychology, 13,* 113–128.
Sadeh, A., Keinan, G., & Daon, K. (2004). Effects of stress on sleep: The moderating role of coping style. *Health Psychology, 23,* 542–543.
Sage, G. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
Sage, G. (1978). Humanistic psychology and coaching. In W.F. Straub (Ed.), *Sport psychology: An analysis of athlete behavior* (pp. 215–228). Ithaca, NY: Mouvement.
Sallis, J.F. (2000). Environmental influences on physical activity: Applying ecological models. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22,* 51.
Sallis, J.F., Haskell, W.L., Fortmann, S.P., Vranizan, K.M., Taylor, C.B., & Solomon, D.S. (1986). Predictors of adoption and maintenance of physical activity in a community sample. *Preventive Medicine, 15,* 331–341.
Sallis, J.F., & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine.* Thousand Oaks, CA: Sage.
Sallis, J.F., Prochaska, J.J., & Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 32,* 963–975.
Salmon, J., Hall, C., & Haslam, I. (1994). The use of imagery in soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology, 6,* 116–133.
Sambolec, E., Kerr, N., & Messe, L. (2007). The role of competitiveness at social tasks: Can indirect cues enhance performance? *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 160–172.
Samson, A., & Solomon, M. (2011). Examining the sources of self-efficacy for physical activity within the sport and exercise domains. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 4,* 70–89.
Sanford-Martens, T., Davidson, M., Yakushko, O., Martens, M., Hinton, P., & Beck, N. (2005). Clinical and subclinical eating disorders: An examination of collegiate athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 79–86.
Sarason, I.G. (1975). Test anxiety and the self-disclosing coping model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *43*, 148-153.
Sathre, S., Olson, R.W., & Whitney, C.I. (1973). *Let's talk.* Glenview, IL: Scott, Foresman.
Savelsbergh, G.P., Whiting, H.T.A., & Pijpers, J.R. (1992). The control of catching. In J.J. Summers (Ed.), *Approaches to the study of motor control and learning* (pp. 313–342). Amsterdam: North-Holland.
Savvidou, I., Lazaras, L., & Tsorbatzoudia, H. (2012). Social cognitive predictors of exercise intentions among substance users in recovery. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 48–58.
Scanlan, T.K. (1986). Competitive stress in children. In M.R. Weiss & D. Gould (Eds.), *Sport for children and youths* (pp. 113–118). Champaign, IL: Human Kinetics.
Scanlan, T.K. (1988). Social evaluation and the competition process: A developmental perspective. In F.L. Smoll, R.A. Magill, & M.J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed., pp. 135–148). Champaign, IL: Human Kinetics.
Schachter, S. (1966). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 49–80). New York: Academic Press.
Schack, T., Whitmarsh, B., Pike, R., & Redden, C. (2005). Routines. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), *Applying sport psychology: Four perspectives* (pp. 137–150). Champaign, IL: Human Kinetics.
Scherf, J., & Franklin, B. (1987). Exercise compliance: A data documentation system. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 58,* 26–28.
Scherzer, C.B., Brewer, B.W., Cornelius, A.E., Van Raalte, J.L., Petitpas, A.J., Sklar, J.H., et al. (2001). Psychological skills and adherence to rehabilitation after reconstruction of the anterior cruciate ligament. *Journal of Sport Rehabilitation, 10,* 165–172.
Schmid, A., Peper, E., & Wilson, V. (2001). Strategies for training concentration. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 333–346). Mountain View, CA: Mayfield.
Schmidt, G.W., & Stein, G.L. (1991). Sport commitment: A model integrating enjoyment, dropout, and burnout. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 8,* 254–265.
Schmidt, R.A., & Wrisberg, C. (2004). *Motor learning and performance* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
Schmidt, U., McGuire, R., Humphrey, S., Williams, G., & Grawer, B. (2005). Team cohesion. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), *Applying sport psychology: Four perspectives* (pp. 171–183). Champaign, IL: Human Kinetics.
Schneider, M., Dunton, G., & Cooper, D. (2008). Physical activity and physical self-concept among sedentary adolescent females: An intervention study. *Psychology of Sport and Exercise, 9,* 1–14.
Schroeder, P.J. (2010). Changing team culture: The perspectives of ten successful head coaches. *Journal of Sport Behavior, 33*(1), 63–87.
Schucker, L., Hagemann, N., Strauss, B., & Volker, K. (2009). The effect of attentional focus on economy of running. *Journal of Sport Sciences, 27,* 1241–1248.
Schultz, J., & Luthe, W. (1969). *Autogenic methods* (Vol. 1). New York: Grune & Stratton.
Schurr, K.T., Ashley, M.A., & Joy, K.L. (1977). A multivariate analysis of male athlete characteristics: Sport type and success. *Multivariate Experimental Clinical Research, 3,* 53–68.
Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217–243). Washington, DC: Hemisphere.
Scott, S. (1999, July). Out of the woods. *SportsWrite,* pp. 44–48.
Seabourne, T., Weinberg, R.S., Jackson, A., & Suinn, R.M. (1985). Effect of individualized, nonindividualized, and package intervention strategies on karate performance. *Journal of Sport Psychology, 7,* 40–50.
Sebire, S., Standage, M., Gillison, F., & Vanteenkiste, M. (2013). "Coveting thy neighbour's legs": A qualitative study of exercisers' experiences of intrinsic and extrinsic goal pursuit. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* 308–321.
Sebire, S., Standage, M., & Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31,* 189–210.
Sebire, S., Standage, M., & Vansteenkiste, M. (2012). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: Evidence for a meditational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33,* 175–197.
Sedula, M.K., Collins, M.E., & Williamson, D.F. (1993). Weight control practices of United States adolescents and adults. *Annals of Internal Medicine, 119,* 667–671.
Seefeldt, V.D., & Ewing, M.E. (1997). Youth sports in America. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest, 2*(11), 1–11.
Seifried, C. (2008). Examining punishment and discipline: Defending the use of punishment by coaches. *Quest, 60,* 370–386.
Selby, C., & Reel, J. (2011). A coach's guide to identifying and helping athletes with eating disorders. *Journal of Sport Psychology in Action, 2,* 100–112.
Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2002). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14.

Selk, J. (2009). *10-minute toughness*. New York: McGraw-Hill.
Senecal, J., Loughead, T.M., & Bloom, G.A. (2008). A season-long team-building intervention: Examining the effect of team goal setting on cohesion. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 186–199.
Shambrook, C.J., & Bull, C.J. (1999). Adherence to psychological preparation in sport. In S.J. Bull (Ed.), *Adherence issues in sport and exercise* (pp. 169–196). West Sussex, UK: Wiley.
Shankly, B. (1981, Oct 4th). *Sunday Times*, UK.
Shanmugam, V., Jowett, S., & Meyer, C. (2012). Eating psychopathology amongst athletes: The importance of relationships with parents, coaches and teammates. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 24–38.
Shapcott, K.M., Carron, A.V., Greenlees, I., & Hakim, Y.E. (2010). Determinants of team-referent attributions: A multilevel analysis. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 8,* 227–244.
Sharp, L., & Hodge, K. (2011). Sport psychology consulting effectiveness: The sport psychology consultant's perspective. *Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 360–376.
Sheard, M., & Golby, J. (2010). Personality hardiness differentiates elite-level sport performers. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 8,* 160–169.
Sheard, M., Golby, J., & van Wersch, A. (2009). Progress toward construct validation of the sports mental toughness questionnaire (SMTQ). *European Journal of Psychological Assessment, 25,* 186–193.
Shearer, D., Holmes, P., & Mellalieu, S. (2009). Collective efficacy in sport: The future from a social neuroscience perspective. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2,* 38–53.
Sheehan, G. (1979). Negative addiction: A runner's perspective. *The Physician and Sportsmedicine, 7*(6), 49.
Sheldon, J.P., & Aimar, C.M. (2001). The role aggression plays in successful and unsuccessful ice hockey behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 72,* 304–309.
Shepard, R. (1996). Habitual physical activity and quality of life. *Quest, 48,* 354–365.
Sherif, M., & Sherif, C.W. (1969). *Social psychology.* New York: Harper & Row.
Sherman, R., & Thompson, R. (2001). Athletes and disordered eating: Four major issues for the professional psychologist. *Professional Psychology: Research and Practice, 32,* 1.
Shields, D.L.L., & Bredemeier, B.J.L. (1995). *Character development and physical activity.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Shields, D.L.L., & Bredemeier, B.J.L. (2001). Moral development and behavior in sport. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 585–603). New York: Wiley.
Shields, D.L., & Bredemeier, B.L. (2007). Advances in sport morality research. In G. Tenenbaum and R.C. Eklund (Eds.). *Handbook of sport psychology* (pp. 662-684). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
Shields, D., & Bredemeier, B. (2009). *True competition: A guide to pursuing excellence in sport and society*. Champaign, IL: Human Kinetics.
Shields, D.L., LaVoi, N.M., Bredemeier, B.J.L., & Power, F.C. (2005). The sport behavior of youth, parents and coaches: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Research in Character Education, 3,* 43–59.
Shields, D.L., LaVoi, N.M., Bredemeier, B.J.L., & Power, F.C. (2007). Predictors of poor sportspersonship in youth sports: Personal attitudes and social influences. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 747–763.
Shilts, M.K., Horowitz, M., & Townsend, M.S. (2004). An innovative approach to goal setting for adolescents: Guided goal setting. *Journal of Nutritional Education and Behavior, 36,* 155–156.
Shoenfelt, E. (2010). "Values added" teambuilding: A process to ensure understanding and commitment to team values. *Journal of Sport Psychology in Action, 1,* 150–160.
Short, S., Monsma, E., & Short, M. (2004). Is what you see really what you get? Athletes' perceptions of imagery's functions. *The Sport Psychologist, 18,* 341–349.
Short, S., & Short, M. (2005). Differences between high-and-low confident football players on imagery function: A consideration of the athletes' perceptions. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 197–208.
Shumaker, S.A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues, 40,* 11–36.
Sibley, B., & Beilock, S. (2007). Exercise and working memory: An individual differences investigation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 783–791.
Siedentop, D. (1980). The management of practice behavior. In W.F. Straub (Ed.), *Sport psychology: An analysis of athlete behavior* (2nd ed.). Ithaca, NY: Mouvement.
Silva, J.M. (1980). Understanding aggressive behavior and its effects upon athletic performance. In W.F. Straub (Ed.), *Sport psychology: An analysis of athlete behavior* (2nd ed.). Ithaca, NY: Mouvement.
Silva, J.M. (1982). Competitive sport environments: Performance enhancement through cognitive intervention. *Behavior Modification, 6,* 443–463.
Silva, J.M. (1990). An analysis of the training stress syndrome in competitive athletics. *Journal of Applied Sport Psychology, 2,* 5–20.
Silva, J.M. (2001). Current trends and future directions in sport psychology. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 823–832). New York: Wiley.
Simek, T.C., O'Brien, R.M., & Figlerski, L.B. (1994). Contracting and chaining to improve the performance of a college golf team: Improvement and deterioration. *Perceptual and Motor Skills, 78,* 1099–1105.
Simon, J., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport Psychology, 1*(1), 160–169.
Simonds, C. (1997). Classroom understanding: An expanded notion of teacher clarity. *Communication Research Reports, 14,* 279–290.
Simons, J. (2000). Doing imagery in the field. In M. Andersen (Ed.), *Doing sport psychology* (pp. 77–92). Champaign, IL: Human Kinetics.
Simons, J. (2013). The applied sport psychology intake. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology* (pp. 81–89). New York: Routledge.
Simonton, O.C., Matthews-Simonton, S., & Creighton, J.L. (1978). *Getting well again.* New York: Bantam.
Singer, R.N. (1988). Psychological testing: What value to coaches and athletes? *International Journal of Sport Psychology, 19,* 87–106.
Singer, R.N. (1996). Future of sport and exercise psychology. In J.L. Van Raalte & B.W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 451–468). Washington, DC: American Psychological Association.
Singer, R.N. (2002). Preperformance state, routines, and automaticity: What does it take to realize expertise in self-paced events? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24,* 359–375.
Singer, R.N., & Anshel, M.H. (2006). An overview of interventions in sport. In J. Dosil (Ed)., *The sport psychologist's handbook: A guide for sport-specific performance enhancement* (pp. 63–88). New York: Wiley.
Singley, K.I., Hale, B.D., & Russell, D.M. (2012). Heart rate, anxiety, and hardiness (tandem) and experienced (Solo) Skydivers. *Journal of Sport Behavior*, *35*(4), 453-469.
Sirard, J.R., Pfeiffer, K.A., & Pate, R.R. (2006). Motivational factors associated with sports program participation in middle school children. *Journal of Adolescent Health, 38,* 696–703.
Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching.* New York: Appleton-Century-Crofts.
Slade, J.M., Landers, D.M., & Martin, P.E. (2002). Muscular activity during real and imagined movements: A test of inflow explanations. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24,* 151–167.
Smith, A. (1997). Peer relationships in physical activity participation in early adolescence. (Unpublished doctoral dissertation). Eugene, OR: University of Oregon.
Smith, A. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity in early adolescence. *Journal Sport and Exercise Psychology, 21,* 329–350.
Smith, A. (2007). Youth peer relationships in sport. In S. Jowett & D. Lavallee (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 41–54). Champaign, IL: Human Kinetics.
Smith, A.L., Gustafsson, H., & Hassmen, P. (2010). Peer motivational climate and burnout perceptions of adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 11,* 453–460.
Smith, D., & Holmes, P. (2004). The effect of imagery modality on golf putting performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26,* 385–395.
Smith, D., Wright, A., Allsopp, A., & Westhead, H. (2007). It's all in the mind: PETTLEP-based imagery and sports performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 80–92.

Smith, D., Wright, C.J., & Cantwell, C. (2008). Beating the bunker: The effect of PETTLEP imagery on golf bunker shot performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79,* 1–7.

Smith, G. (2012, Dec.). Stand up, speak out. *Sports Illustrated,* pp. 66–76.

Smith, H.W. (1994). *The 10 natural laws of successful time and life management: Proven strategies for increased productivity and inner peace.* New York: Warner.

Smith, M.D. (1983). *Violence and sport.* Toronto, ON: Butterworths.

Smith, M.D. (1988). Interpersonal sources of violence in hockey: The influence of parents, coaches, and teammates. In F.L. Smoll, R.A. Magill, & M.J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed., pp. 301–313). Champaign, IL: Human Kinetics.

Smith, R.A., & Biddle, S.J.H. (1995). Psychological factors in the promotion of physical activity. In S.J.H. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 85–108). Champaign, IL: Human Kinetics.

Smith, R.E. (1980). A cognitive-affective approach to stress management training for athletes. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport—1979* (pp. 54–72). Champaign, IL: Human Kinetics.

Smith, R.E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology, 8,* 36–50.

Smith, R.E. (1989). Applied sport psychology in the age of accountability. *Journal of Applied Sport Psychology, 1,* 166–180.

Smith, R.E. (2006). Positive reinforcement, performance feedback, and performance enhancement. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed., pp. 40–56). Mountain View, CA: Mayfield.

Smith, R.E., & Christensen, D.S. (1995). Psychological skills as predictors of performance and survival in professional baseball. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 399–415.

Smith, R.E., Ptacek, J.T., & Patterson, E. (2000). Moderator effects of cognitive and somatic trait anxiety on the relation between life stress and physical injuries. *Anxiety, Stress, and Coping, 13,* 269–288.

Smith, R., & Rohsenow, D. (2011). *Cognitive-affective stress management training: A treatment and resource manual.* (Unpublished document). Seattle: University of Washington.

Smith, R.E., Schutz, R.W., Smoll, F.L., & Ptacek, J.T. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: The Athletic Coping Skills Inventory-26. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17,* 379–398.

Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1990). Athletic performance anxiety. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 417–454). New York: Plenum Press.

Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1996). *Way to go, coach: A scientifically-proven approach to coaching effectiveness.* Portola Valley, CA: Warde.

Smith, R.E., & Smoll, F.L. (1997). Coach-mediated team building in youth sports. *Journal of Applied Sport Psychology, 9,* 114–132.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Cumming, S.P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29,* 39–59.

Smith, R.E., Smoll, F.L., Cumming, S.P., & Grossbard (2006). Measurement of multidimensional performance anxiety in children and adults: The Sport Anxiety Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 21,* 131–147.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology, 1,* 59–75.

Smith, R., Smoll, F., & O'Rourke, D. (2011). Anxiety management. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion* (pp. 227–255). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Ptacek, J.T. (1990). Conjunctive moderator variables in vulnerability and resiliency research: Life stress, social support and coping skills, and adolescent sport injuries. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(2), 360–369.

Smith, R.E., Smoll, F.L., & Schutz, R.W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research, 2,* 263–280.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1979). *Improving relationship skills in youth sport coaches.* East Lansing, MI: Michigan Institute for the Study of Youth Sports.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1980). Psychologically oriented coach training programs: Design, implementation, and assessment. In C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell, & G.C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport—1979* (pp. 112–129). Champaign, IL: Human Kinetics.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology, 19,* 1522–1551.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (1996). *Coaches who never lose: A 30-minute primer for coaching effectiveness.* Portola Valley, CA: Warde.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (2001). Conducting sport psychologytraining programs for coaches: Cognitive-behavioral principles and techniques. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 378–400). Mountain View, CA: Mayfield.

Smoll, F., & Smith, R. (2009). *Mastery approach to coaching: A leadership guide for youth sports*. Seattle: Youth Enrichment in Sports.

Snyder, C.R. (1994). *The psychology of hope.* New York: Free Press. Solberg, E., Berglund, K., Engen, O., Ekeberg, O., & Loeb, M. (1996). The effect of meditation on shooting performance. *British Journal of Sports Medicine, 30,* 342–346.

Solberg, E., Ingjer, F., Holen, A., Sundgot-Borgenm, J., Nilsson, S., & Holme, I. (2000). Stress reactivity to and recovery from a standardized exercise bout: A study of 31 runners practicing relaxation techniques. *British Journal of Sports Medicine*, 34, 268–272.

Solomon, G. (2008a). The assessment of athletic ability in intercollegiate sport: Instrument construction and validation. *International Journal of Sport Science and Coaching, 3,* 509–521.

Solomon, G. (2008b). Expectations and perceptions as predictors of coaches' feedback in three competitive contexts. *Journal for the Study of Sports and Athletics in Education, 2,* 161–189.

Solomon, G. (2010). The assessment of athletic ability at the junior college level. *International Journal of Sport Science and Coaching, 53*, 37–46.

Solomon, G., DiMarco, A., Ohlson, C., & Reese, S. (1998). Expectations and coaching experience: Is more better? *Journal of Sport Behavior, 21,* 444–455.

Solomon, G., Golden, A., Ciaponni, T., & Martin, A. (1998). Coach expectations and differential feedback: Perceptual flexibility revisited. *Journal of Sport Behavior, 21,* 298–310.

Solomon, G., Striegel, D., Eliot, J., Heon, S., & Maas, J. (1996). The self-fulfilling prophecy in college basketball: Implications for effective coaching. *Journal of Applied Sport Psychology, 8,* 44–59.

Sonstroem, R.J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 12,* 123–155.

Sonstroem, R.J. (1997a). Physical activity and self-esteem. In W.P. Morgan (Ed.), *Physical activity and mental health* (pp. 127–143). Washington, DC: Hemisphere.

Sonstroem, R.J. (1997b). The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. In K.R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp. 3–26). Champaign, IL: Human Kinetics.

Sonstroem, R.J., Harlow, L.L., & Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: Validity of model expansion and exercise association. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16,* 29–42.

Sonstroem, R.J., & Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 21,* 329–337.

Sordoni, C., Hall, C., & Forwell, L. (2000). The use of imagery by athletes during injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation, 9,* 329–338.

Sorrentino, R.M., & Sheppard, B.H. (1978). Effects of affiliation-related motives on swimmers in individual versus group competition: A field experiment. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(7), 704–714.

Spence, J.C., McGannon, K., & Poon, P. (2005). The effect of exercise on global self-esteem: A quantitative review. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27,* 311–334.

Spence, J.T., & Spence, K.W. (1966). The motivational components of manifest anxiety: Drive and drive stimuli. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 291–326). New York: Academic Press.

Spencer, L., Adams, T., Malone, S., Roy, L., & Yost, E. (2006). Applying the transtheoretical model to exercise: A systematic and comprehensive review of the literature. *Health Promotion Practice, 7,* 428–443.

Spielberger, C.D. (1966). Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3–22). New York: Academic Press.

Spink, K.S., & Carron, A.V. (1992). Group cohesion and adhesion in exercise classes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14,* 78–86.
Spink, K.S., & Carron, A.V. (1993). The effects of team building on the adherence patterns of female exercise participants. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 15,* 50–62.
Spino, M. (1971). Running as a spiritual experience. In J. Scott (Ed.), *The athletic revolution* (p. 222). New York: Free Press.
Spittle, M., & Morris, T. (2007). Internal and external imagery perspective measurement and use in imaging open and closed sport skills: An exploratory study. *Perceptual and Motor Skills, 104,* 387–404.
Stajkoviv, A., Lee, D., & Nyberg, A. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: Meta-analyses of their relationships, and test of the mediation model. *Journal of Applied Psychology, 94,* 814–828.
Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., & Cote, J. (2009). ISSP position stand: Career development and transitions of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 7,* 292–308.
Stambulova, N., Wrisberg, C.A., & Ryba, T.V. (2006). A tale of two traditions in applied sport psychology: The heyday of Soviet sport and wake-up calls for North America. *Journal of Applied Sport Psychology, 18,* 173–184.
Standage, M. (2012). Motivation: Self-determination theory and performance in sports. In S. Murphy (Ed.), *Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 233–249). New York: Oxford Press.
Standage, M., Sebire, S., & Loney, T. (2008). Does exercise motivation predict engagement in objectively assessed bouts of moderate-intensity exercise? A self-determination theory perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 337–352.
Stanley, C., Pargman, D., & Tenenbaum, G. (2007). The effect of attentional coping strategies on perceived exertion in a cycling task. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 352–363.
Stanley, D., & Cumming, J. (2010a). Not just how one feels, but what one images? The effects of imagery use on affective responses to moderate exercise. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 20,* 343–359.
Stanley, D., & Cumming, J. (2010b). Are we having fun yet? Testing the effects of imagery use on the affective and enjoyment responses to acute moderate exercise. *Psychology of Sport and Exercise, 11,* 582–590.
Stanley, D., Cumming, J., Standage, M., & Duda, J. (2012). Images of exercising: Exploring the links between exercise imagery use, autonomous and controlled motivation to exercise, and exercise intention and behavior. *Psychology of Sport and Exercise, 13,* 133–141.
State of Michigan. (1976). *Joint legislative study on youth sports programs. Phase 2.* East Lansing, MI: State of Michigan.
Stavrou, N., Jackson, S., Zervas, Y., & Karterouliotis. (2007). Flow experience and athletes' performance with reference to the orthogonal model of flow. *The Sport Psychologist, 21,* 438–457.
Steinberg, G., Grieve, F.G., & Glass, B. (2000). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior, 23,* 298–306.
Steiner, I.D. (1972). *Group process and productivity.* New York: Academic Press.
Steinfeldt, M., & Steinfeldt, J. (2012). Athletic identity and conformity to masculine norms among college football players. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 115–128.
Stephens, D.E. (2004). Moral atmosphere and aggression in collegiate intramural sport. *International Sports Journal, 8,* 65–75.
Stephens, D., & Bredemeier, B. (1996). Moral atmosphere and judgements about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18,* 158–173.
Stephens, D.E., & Kavanagh, B. (2003). Aggression in Canadian youth ice hockey: The role of moral atmosphere. *International Sports Journal, 7*(2), 109–119.
Stephens, T. (1988). Physical activity and mental health in the United States and Canada: Evidence from four population surveys. *Preventive Medicine, 17,* 35–47.
Sternberg, R.J. (2007). A systems model of leadership. *American Psychologist, 62,* 34–42.
Stodolska, M., Acevedo, J.C., & Shinew, K.J. (2009). Gangs of Chicago: Perceptions of crime and its effects on the recreation behavior of Latino residents in urban communities. *Leisure Sciences, 31,* 466–482.
Stoeber, J., Uphill, M.A., & Hotham, S. (2009). Predicting race performance in triathlon: The role of perfectionism, achievement goals, and personal goal setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31,* 211–245.
Stogdill, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: Survey of literature. *Journal of Psychology, 25,* 35–71.
Stokes, J., Luselli, J., & Reed, D. (2010). A behavioral intervention for teaching tackling skills to high school football athletes. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43,* 509–512.
Stokes, J., Luselli, J., Reed, D., & Fleming, R. (2010). Behavioral coaching to improve offensive line passing skills of high school football athletes. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43,* 463–472.
Stoll, O., Lau, A., & Stoeber, J. (2008). Perfectionism and performance in a new basketball training task: Does striving for perfection enhance or undermine performance? *Psychology of Sport and Exercise, 9,* 620–629.
Stork, M., Stapelton, J., & Martin-Ginis, K. (2013). Social influence and physical activity among individuals with multiple sclerosis: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35,* S115.
Stracchan, L., Côté, J.M., & Deakin, J. (2009). "Specializers" versus "samplers" in youth sports: Comparing experiences and outcomes. *The Sport Psychologist, 1,* 77–92.
Strean, W.B. (1995). Youth sport contexts: Coaches' perceptions and implications for intervention. *Journal of Applied Sport Psychology, 7,* 23–37.
Strean, W.B., Senecal, K., Howlett, S., & Burgess, J. (1997). Xs and Os and what the coach knows: Improving team strategy through critical thinking. *The Sport Psychologist, 11,* 243–256.
Strean, W.B., & Strean, H.S. (1998). Applying psychodynamic concepts to sport psychology practice. *The Sport Psychologist, 12,* 208–222.
Strelan, P., & Boeckmann, R. (2003). A new model for understanding performance-enhancing drug use by elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology, 15,* 176–183.
Striegel-Moore, R., & Bulik, C. (2007). Risk factors for eating disorders. *American Psychologist, 62,* 181–198.
Strupp, J. (2006). Caught (not) looking. *Editor and Publisher, 139,* 42–47.
Stuart, M.E. (2003). Moral issues in sport: The child's perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(4), 445–454.
Stuntz, C., & Garwood, K. (2012). Enhancing social goal involvement through cooperative instructions. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 260–264.
Stuntz, C.P., & Weiss, M.R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlike play. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(4), 421–435.
Stuntz, C.P., & Weiss, M.R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 255–262.
Suinn, R.M. (1972). Behavior rehearsal training for ski racers. *Behavior Therapy, 3,* 519.
Suinn, R.M. (1976, July). Body thinking: Psychology for Olympic champs. *Psychology Today, pp.* 38–43.
Suinn, R.M. (1993). Imagery. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 492–510). New York: Macmillan.
Sullivan, P. (1993). Communication skills training for interactive sports. *The Sport Psychologist, 7,* 79–91.
Sullivan, P., & Kent, A. (2003). Coaching efficacy as a predictor of leadership style in intercollegiate athletics. *Journal of Applied Sport Psychology, 15,* 1–11.
Summers, J.J., & Ford, S. (1995). Attention in sport. In T. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications, and issues* (pp. 63–89). Chichester, UK: Wiley.
Sutherland, G., Andersen, M., & Stoove, M. (2001). Can aerobic exercise training affect health-related quality of life for people with multiple sclerosis? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23,* 122–135.
Swain, A., & Jones, G. (1995). Effects of goal setting interventions on selected basketball skills: A single subject design. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 66,* 51–63.
Swift, E.M. (1996, October 7). The good old days: What Mark Messier and Wayne Gretzky hope to recapture in New York. *Sports Illustrated,* pp. 54–60.
Swift, E.M. (1999, July 5). Drug pedaling. *Sports Illustrated,* pp.60–65.
Swoap, R.A., & Murphy, S.M. (1995). Eating disorders and weight management in athletics. In S.M. Murphy (Ed.), *Psychological interventions in sport* (pp. 307–329). Champaign, IL: Human Kinetics.

Syer, J. (1986). *Team spirit.* London: Simon & Schuster.
Sysoeva, O.V., Kulikova, M.A., Malyuchenko, N.V., Tonevitskii, A.G., & Ivanitskii, A.M. (2010). Genetic and social factors in the development of aggression. *Human Physiology, 36*(1), 40–46.
Tamminen, K., & Holt, N. (2010). Female adolescent athletes' coping: A season-long investigation. *Journal of Sport Sciences, 28,* 101–114.
Tarshis, B. (1977). *Tennis and the mind.* New York: Tennis Magazine. Tatum, J., & Kushner, B. (1980). *They call me assassin.* New York: Avon.
Taylor, A.H. (2001). Physical activity, anxiety, and stress. In S.J.H. Biddle, K.R. Fox, & S.H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being* (pp. 10–45). London: Routledge & Kegan Paul.
Taylor, A.H., Daniel, J.V., Leith, L., & Burke, R.J. (1990). Perceived stress, psychological burnout and paths to turnover intentions among sport officials. *Journal of Applied Sport Psychology, 2,* 84–97.
Taylor, A.H., & Fox, K. (2005). Effectiveness of a primary care exercise referral intervention for changing physical self-perceptions over 9 months. *Health Psychology, 24,* 11–21.
Taylor, D. (2012). L.A. parks gang up for kids. *Parks and Recreation, 47*(1), 10–12.
Taylor, J. (1995). A conceptual model for integrating athletes' needs and sport demands in the development of competitive mental preparation strategies. *The Sport Psychologist, 9,* 339–357.
Taylor, J., & Demick, A. (1994). A multidimensional model of momentum in sports. *Journal of Applied Sport Psychology, 6,* 51–70.
Taylor, R., Brown, A., Ebrahim, S., Jolliffe, S., Noorani, H., & Rees, K. (2004). Exercise-based rehabilitation for patients with coronary heart disease: Systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *American Journal of Medicine, 116,* 682–692.
Tenenbaum, G., & Connolly, C. (2008). Attention allocation under varied workload and effort perception in rowers. *Psychology of Sport and Exercise, 9,* 704–717.
Tenenbaum, G., Stewart, E., Singer, R.N., & Duda, J. (1997). Aggression and violence in sport: An ISSP position stand. *ISSP Newsletter, 1,* 14–17.
Tennant, C., Mihailidou, A., Scott, A., Smith, R., Kellow, J., Jones, M., et al. (1994). Psychological symptom profiles in patients with chest pain. *Journal of Psychosomatic Medicine, 38,* 365–371.
Terry, P. (1995). The efficacy of mood state profiling with elite performers: A review and synthesis. *The Sport Psychologist, 9,* 309–324.
Tharp, R.G., & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today, 9,* 74–78.
Thayer, R.E., Newman, R., & McClain, T.M. (1994). Self-regulation of mood: Strategies for changing a bad mood, raising energy, and reducing tension. *Journal of Personality and Social Behavior, 67,* 910–925.
Thelwell, R.C., & Greenlees, I.A. (2001). The effects of a mental skills training package on gymnasium triathlon performance. *The Sport Psychologist, 15,* 127–141.
Thelwell, R., Greenlees, I., & Weston, N. (2010). Examining the use of psychological skills throughout soccer performance. *Journal of Sport Behavior, 33,* 109–126.
Thelwell, R., Lane, A., Weston, N., & Greenlees, I. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 6,* 224–235.
Thelwell, R., Weston, N., & Greenlees, I. (2005). Defining and understanding mental toughness within soccer. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 326–332.
Thelwell, R., Weston, N., Greenlees, I., & Hutchings, N. (2008). A qualitative exploration of psychological-skills use in coaches. *The Sport Psychologist, 22,* 38–53.
Theodorakis, L.N., & Gargalianos, D.G (2003). The importance of internal and external motivation factors in physical education and sport. *International Journal of Physical Education, 40*(1), 21–26.
Theodorakis, Y., Malliou, P., Papaioannou, A., Beneca, A., & Filactakidou, A. (1996). The effect of personal goals, self-efficacy, and self-satisfaction on injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation, 5,* 214–233.
Thirer, J. (1993). Aggression. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 365–378). New York: Macmillan.
Thogersen-Ntoumani, C., Fox, K., & Ntoumanis, N. (2005). Relationships between exercise and three components of mental well-being in corporate employees. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 609–627.
Thomas, J.R., Landers, D.M., Salazar, W.J., & Etnier, J. (1994). Exercise and cognitive functioning. In C. Bouchard, R.J. Shepard, & T. Stephens (Eds.), *Physical activity, fitness, and health* (pp. 521–529). Champaign, IL: Human Kinetics.
Thomas, K. (2003). *Intrinsic motivation at work: Building energy and commitment*. San Francisco: Berrett-Kohler.
Thomas, O., Hanton, S., & Maynard, I. (2007). Anxiety responses and psychological skill use during the time leading up to competition: Theory to practice I. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 379–397.
Thomas, O., Lane, A., & Kingston, K. (2011) Defining and contextualizing robust sport-cpnfidence. *Journal of Applied Sport Psychology*, *23*, 189-208.
Thomas, O., Maynard, I., & Hanton, S. (2004). Temporal aspects of competitive anxiety and self-confidence as a function of anxiety perceptions. *The Sport Psychologist, 18,* 172–187.
Thomas, O., Maynard, I., & Hanton, S. (2007). Intervening with athletes during the time leading up to competition: Theory to practice II. *Journal of Applied Sport Psychology, 19,* 398–418.
Thomas, P.R., Murphy, S.M., & Hardy, L. (1999). Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of Sport Sciences, 17*(9), 697–711.
Thompson, R.A. (1987). Management of the athlete with an eating disorder: Implications for the sport management team. *The Sport Psychologist, 1,* 114–126.
Thompson, R.A., & Sherman, R. (1993). *Helping athletes with eating disorders.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Thompson, R.A., & Sherman, R. (1999). Athletes, athletic performance, and eating disorders: Healthier alternatives. *Journal of Social Issues, 55,* 317–337.
Tippett, S.R., & Voight, M.L. (1995). *Functional progressions for sport rehabilitation.* Champaign, IL: Human Kinetics.
Titley, R.W. (1976, September). The loneliness of a long-distance kicker. *Athletic Journal, 57,* 74–80.
Titze, S., Martin, B., Seiler, R., Stronegger, W., & Marti, B. (2001). Effects of a lifestyle physical activity intervention on stages of change and energy expenditure in sedentary employees. *Psychology of Sport and Exercise, 2,* 103–116.
Titze, S., Stonegger, W., & Owen, N. (2005). Prospective study of individual, social, and environmental predictors of physical activity: Women's leisure running. *Psychology of Sport and Exercise, 6,* 363–376.
Tkachuk, G., Leslie-Toogood, A., & Martin, G. (2003). Behavioral assessment in sport psychology. *The Sport Psychologist, 17,* 104–117.
Tobar, D.A. (2012). Trait anxiety and mood state responses to overtraining in men and women college swimmers. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*(2), 135–148.
Tod, D., Hardy, J., & Oliver, E. (2011). Effects of self-talk: A systematic review. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33,* 666–687.
Tolli, A., & Schmidt, A. (2008). The role of feedback, causal attributions, and self-efficacy in goal revision. *Journal of Applied Psychology, 93,* 692–701.
Toner, J., & Moran, A. (2012). The effects of conscious processing on golf putting proficiency and kinematics. *Journal of Sport Sciences, 30,* 673–683.
Traclet, A., Romand, P., Moret, O., & Kavussanu, M. (2011). Antisocial behavior in soccer: A qualitative study of moral disengagement. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 9*(2), 143–155.
Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest, 47,* 475–489.
Tricker, R., Cook, D.L., & McGuire, R. (1989). Issues related to drug use in college athletics: Athletes at risk. *The Sport Psychologist, 3,* 155–165.
Triplett, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology, 9,* 507–553.
Trost, S., Owenm, N., Bauman, A., Sallis, J., & Brown, W. (2002). Correlates of adults' participation in physical activity: Review and update. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 34,* 1996–2001.
Trudel, P., Lemyre, F., Werthner, P., & Camire, M. (2007). Character development in youth sport: The perspective of ice hockey and baseball coaches. *International Journal of Coaching Science, 1,* 21–35.
Trulson, M.E. (1986). Martial arts training: A novel cure for juvenile delinquency. *Human Relations, 39,* 1131–1140.

Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin, 63,* 384–399.
Turman, P. (2003). Coaches and cohesion: The impact of coaching techniques on team cohesion in the small group sport setting. *Journal of Sport Behavior, 26,* 86–104.
Turner, S., Bethell, H., Evane, J., Goddard, J., & Mullee, M. (2002). Patient characteristics and outcomes of cardiac rehabilitation. *Journal of Cardiopulmonary Rehabilitation, 22,* 253–260.
Turnnidge, J., Vierimaa, M., & Cote, J. (2012). An in-depth investigation of a model sport program for athletes with a disability. *Psychology, 3,* 1131–1141.
Udry, E., Gould, D., Bridges, D., & Beck, L. (1997). Down but not out: Athlete responses to season-ending ski injuries. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 3,* 229–248.
Ullrich-French, S., & Smith, A. (2006). Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: Independent and combined prediction of motivational outcomes. *Psychology of Sport and Exercise, 7,* 193–214.
Ullrich-French, S., & Smith, A. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 87–95.
Unesthal, L. (1986). *Integrated mental training.* Stockholm/Orebro: Sisu/Veje.
U.S. Anti-Doping Agency. (2011). What sport means in America: A study of sport's role in society. *Journal of Coaching Education, 4*(1), 2–27.
U.S. Centers for Disease Control and Prevention. (1993). Prevalence of sedentary lifestyle-behavioral risk factor surveillance system. United States, 1991. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 42,* 576–579.
U.S. Department of Health and Human Services. (1996). *Physical activity and health: A report of the Surgeon General.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
U.S. Department of Health and Human Services. (1999). *Promoting physical activity at the community level: A guide for action.* Champaign, IL: Human Kinetics.
U.S. Department of Health and Human Services. (2000). *Healthy people 2010: Understanding and improving health* (2nd ed.). Washington, DC: Government Printing Office.
U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, and Centers for Disease Control and Prevention. (1997). Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 46,* 1–37.
U.S. Olympic Committee. (1998). Overtraining: The challenge of prediction. The second annual U.S. Olympic Committee/American College of Sports Medicine consensus statement. *Olympic Coach, 8*(4), 4–8.
Vadocz, E.A., Hall, C.R., & Moritz, S.E. (1997). The relationship between competitive anxiety and imagery use. *Journal of Applied Sport Psychology, 9,* 241–253.
VaezMousavi, S.M. (2005). Frequencies of aggressive behaviors in win, lose and tie situations. *International Journal of Applied Sport Sciences, 17,* 35–43.
Vainio, H., & Bianchini, F. (2002). *Weight control and physical activity: Vol. 6. IARC handbooks of cancer prevention.* Lyon, France: IARC Press.
Valiante, G., & Morris, D. (2013). The sources and maintenance of professional golfers' self-efficacy beliefs. *The Sport Psychologist, 27,* 130–142.
Vallee, C., & Bloom, G. (2005). Building a successful university program: Key and common elements of expert coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 17,* 179–196.
Vallerand, R.J. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology, 5,* 100–107.
Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). New York: Academic Press.
Vallerand, R. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 42, pp. 7–193). New York: Academic Press.
Vallerand, R.J., Briere, N.M., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional sportspersonship orientation scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19,* 197–206.
Vallerand, R.J., Deci, E., & Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews 15,* 389–425.
Vallerand, R.J., Deshaies, P., Cuerrier, J.P., Briere, N., & Pelletier, L.C. (1996). Towards a multidimensional definition of sportsmanship. *Journal of Applied Sport Psychology, 8,* 89–101.
Vallerand, R.J., Donahue, E., & Lafreniere, M. (2011). Passion in sport. In T. Morris & P. Terry (Eds.), *The new sport and exercise psychology companion* (pp. 583–607). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Vallerand, R.J., Gauvin, L.I., & Halliwell, W.R. (1986a). Effects of zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Social Psychology, 126,* 465–472.
Vallerand, R.J., Gauvin, L.I., & Halliwell, W.R. (1986b). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *Journal of Social Psychology, 126,* 649–657.
Vallerand, R.J., & Losier, G. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 11,* 142–169.
Vallerand, R.J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology, 6,* 94–102.
Vallerand, R.J., & Rousseau, F.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 389–416). New York: Wiley.
Vallerand, R.J., Rousseau, F., Grouzet, M., Dumais, A., Grenier, S., & Blanchard, C. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28,* 454–478.
Vallerand, R.J., Vanden Auweele, Y., Boen, F., Schapendonk, W., & Dornez, K. (2005). Promoting stair use among female employees: The effects of a health sign followed by an e-mail. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27,* 188–196.
Van Raalte, J.L., Brewer, B.W., Rivera, P.M., & Petitpas, A.J. (1994). The relationship between self-talk and performance of competitive junior tennis players. *NASPSPA Conference Abstracts, 16*(Suppl.), S118.
Van Schoyck, S.R., & Grasha, A.F. (1981). Attentional style variations and athletic ability: The advantages of a sports-specific test. *Journal of Sport Psychology, 3,* 149–165.
Vansteenkiste, M., & Deci, E. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion, 27,* 273–299.
VanYperen, N.W. (1995). Interpersonal stress, performance level, and parental support: A longitudinal study among highly skilled young soccer players. *The Sport Psychologist, 9,* 225–241.
Vargas-Tonsing, T., & Guan, J. (2007). Athletes' preferences for informational and emotional pre-game speech content. *International Journal of Sports Science and Coaching, 2,* 171–180.
Vazou, S., Gavrilou, P., Mamalaki, E., Papanastasiou, A., & Sioumala, N. (2012). Does integrating physical activity in the elementary school classroom influence academic motivation? *International Journal of Sport & Exercise Psychology, 10*(4), 251-263.
Veach, T., & May, J. (2005). Teamwork: For the good of the whole. In S. Murphy (Ed.), *The sport psych handbook* (pp. 171–189). Champaign, IL: Human Kinetics.
Vealey, R. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology, 8,* 221–246.
Vealey, R. (1989). Sport personality: A paradigmatic and methodological analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11,* 216–235.
Vealey, R. (2001). Understanding and enhancing self-confidence in athletes. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 550–565). New York: Wiley.
Vealey, R.S. (2002). Personality and sport behavior. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 43–82). Champaign, IL: Human Kinetics.
Vealey, R. (2005). *Coaching for the inner edge.* Morgantown, WV: Fitness Institute Technology.
Vealey, R.S. (2006). Smocks and jocks outside the box: The paradigmatic evolution of sport and exercise psychology. *Quest, 58,* 128–159.

Vealey, R. (2007). Mental skills training in sport. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 287–309). New York: Wiley.

Vealey, R., & Chase, M. (2008). Self-confidence in sport: Conceptual and research advances. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 65–97). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vealey, R., & Greenleaf, C. (2010). Imagery training for performance enhancement and personal development. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (3rd ed., pp. 267–304). Mountain View, CA: Mayfield.

Vealey, R., & Knight, B. (2002, October). *Conceptualization and measurement of multidimensional sport-confidence.* Paper presented at the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology Conference, Tucson, AZ.

Vealey, R., Udry, E., Zimmerman, V., & Soliday, J. (1992). Interpersonal and situational predictors of coaching burnout. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14,* 40–58.

Vealey, R., & Vernau, D. (2013). Confidence. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 518–527). New York: Routledge.

Velentzas, K., Heinen, T., & Schack, T. (2011). Routine integration strategies and their effects on volleyball serve performance and players' movement mental representation. *Journal of Applied Sport Psychology, 23,* 209–222.

Verducci, T. (2006). Going, going, gone. *Sports Illustrated, 105,* 24–25.

Veroff, J. (1969). Social comparison and the development of achievement motivation. In C.P. Smith (Ed.), *Achievement-related motives in children* (pp. 46–101). New York: Russell Sage Foundation.

Vidic, Z., & Burton, D. (2010). The roadmap: Examining the impact of a systematic goal-setting program for collegiate women's tennis. *The Sport Psychologist, 24*(4), 427–447.

Vine, S., & Wilson, M. (2010). Quiet eye training: Effects on learning and performance under pressure. *Journal of Applied Sport Psychology, 22,* 361–376.

Voelker, D.K., Gould, D., & Crawford, M.J. (2011). Understanding the experience of high school sport captains. *The Sport Psychologist, 25,* 47–66.

Voight, M. (2009). Sources of stress and coping strategies of U.S. soccer officials. *Stress and Health, 25,* 91–101.

Voight, M. (2012). A leadership development intervention program: A case study with two elite teams. *The Sport Psychologist, 26,* 604–623.

von Gunten, C., Ferris, F., & Emanuel, L. (2000). Ensuring the competency in end-of-life care. *Journal of the American Medical Association, 284,* 3051–3057.

Vose, J., Clark, R., & Sachs, M. (2013). Athletes who are blind/visually impaired or deaf/hard of hearing. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology: A comprehensive guide for students and practitioners* (pp. 450–459). New York: Routledge.

Vroom, V.H., & Jago, A.G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist, 62,* 17–24.

Wadey, R., & Hanton, S. (2008). Basic psychological skills usage and competitive anxiety responses: Perceived underlying mechanisms. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79,* 363–373.

Wakefield, C., & Smith, D. (2011). From strength to strength: A single-case design study of PETTLEP imagery frequency. *The Sport Psychologist, 25,* 305–320.

Wakefield, C., & Smith, D. (2012). Perfecting practice: Applying the PETTLEP model of motor imagery. *Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 1–11.

Wakefield, C., Smith, D., Moran, A., & Holmes, P. (2013). Functional equivalence or behavioral matching? A critical reflection on 15 years of research using the PETLEPP model of motor imagery. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 6,* 105–121.

Waldron, J. (2012). A social norms approach to hazing prevention workshops. *Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 12–20.

Waldron, J.J., & Kowalski, C.L. (2009). Crossing the line: Rites of passage, team aspects and the ambiguity of hazing. *Research Quarterly for Sport and Exercise, 80,* 291–302.

Walsh, A. (2000). Evolutionary psychology and the origins of justice. *Justice Quarterly, 17,* 841–864.

Walsh, A. (2012). Exercise intensity, affect, and adherence: A guide for the fitness professional. *Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 193–207.

Walsh, S. (2011). The relaxation response: A strategy to address stress. *International Journal of Athletic Therapy and Training, 16,* 20–23.

Wang, C.K.J., Liu, W.C., Lochbaum, M.R., & Stevenson, S.J. (2009). Sport ability beliefs, 2 x 2 achievement goals, and intrinsic motivation: The moderating role of perceived competence in sport and exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *80,* 303–312.

Wankel, L.M. (1980). Involvement in vigorous physical activity: Considerations for enhancing self-motivation. In R.R. Danielson & K.F. Danielson (Eds.), *Fitness motivation: Proceedings of the Geneva Park workshop* (pp. 18–32). Toronto: Ontario Research Council on Leisure.

Wankel, L.M. (1984). Decision-making and social support structures for increasing exercise adherence. *Journal of Cardiac Rehabilitation, 4,* 124–128.

Wann, D.L., Culver, Z., Akanda, R., Daglar, M., De Divitiis, D., & Smith, A. (2005). The effects of team identification and game outcome on willingness to consider anonymous acts of hostile aggression. *Journal of Sport Behavior, 28,* 282–294.

Wann, D.L., Dunham, M.D., Byrd, M.L., & Keenan, B.L. (2004). The five-factor model of personality and the psychological health of highly identified sports fans. *International Sports Journal, 8,* 28–36.

Wann, D.L., Schrader, M.P., & Carlson, J.D. (2000). The verbal aggression of sport spectators: A comparison of hostile and instrumental motives. *International Sports Journal, 4,* 56–63.

Ward, P., & Carnes, M. (2002). Effects of posting self-set goals on collegiate football players' skill execution during practice and games. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35,* 1–12.

Waters, B. (1981). Defining the runner's personality. *Runner's World, 33,* 48–51.

Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 1063–1070.

Watson, J., & Shannon, V. (2013). Individual and group observations: Purposes and processes. In S. Hanrahan & M. Andersen (Eds.), *Routledge handbook of applied sport psychology* (pp. 90–100). New York: Routledge.

Wegner, D.M. (1997). Why the mind wanders. In J.D. Cohen & J.W. Schooler (Eds.), *Scientific approaches to consciousness* (pp. 295–315). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wegner, D.M., Ansfield, M., & Piloff, D. (1998). The putt and the pendulum: Ironic effects of the mental control of action. *Psychological Science, 9,* 196–199.

Weinberg, R.S. (1981). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: A review and critique. *Quest, 42,* 195–213.

Weinberg, R.S. (1988). *The mental advantage: Developing your psychological skills in tennis.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Weinberg, R.S. (1994). Goal setting and performance in sport and exercise settings: A synthesis and critique. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 26,* 469–477.

Weinberg, R.S. (2000). Goal setting in sport and exercise: How research can inform practice. In B.A. Carlsson, U. Johnson, & F. Wettertrand (Eds.), *Sport psychology conference in the new millennium* (pp. 76–84). Sweden: Halmstead University.

Weinberg, R.S. (2002). *Tennis: Winning the mental game.* Boston: Zimman.

Weinberg, R.S. (2004). Goal setting practices for coaches and athletes. In T. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications, and issues* (pp. 278–293). Queensland, Australia, Wiley.

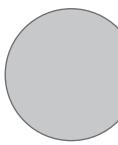
Weinberg, R.S. (2008). Does imagery work? Effects on performance and mental skills. *Journal of Imagery Research in Sport and Exercise, 3,* 1–20.

Weinberg, R. (2010a). Making goals effective: A primer for coaches. *Journal of Sport Psychology in Action, 1,* 57–65.

Weinberg, R. (2010b). *Mental toughness for sport, business and life*. Indianapolis: AuthorHouse.

Weinberg, R.S., Burke, K., & Jackson, A. (1997). Coaches' and players' perceptions of goal setting in junior tennis: An exploratory investigation. *The Sport Psychologist, 11,* 426–439.

Weinberg, R.S., Burton, D., Yukelson, D., & Weigand, D. (1993). Goal setting in competitive sport: An exploratory investigation of practices of collegiate athletes. *The Sport Psychologist, 7,* 275–289.

Weinberg, R.S., Burton, D., Yukelson, D., & Weigand, D. (2000). Perceived goal setting practices of Olympic athletes: An exploratory investigation. *The Sport Psychologist, 14,* 279–295.

Weinberg, R.S., & Butt, J. (2005). Goal setting in sport and exercise domains: The theory and practice of effective goal setting. In D. Hackfort, J. Duda, & R. Lidor (Eds.), *Handbook of research in applied sport psychology* (pp. 129–146). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Weinberg, R., & Butt, J. (2011). Building mental toughness. In D. Gucciardi & S. Gordon (Eds.), *Mental toughness in sport: Developments in theory and research* (pp. 121–229). New York: Routledge.
Weinberg, R., Butt, J., & Culp, B. (2011). Coaches' views of mental toughness and how it is built. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 9,* 156–172.
Weinberg, R.S., Butt, J., & Knight, B. (2001). High school coaches' perceptions of the process of goal setting. *The Sport Psychologist, 15,* 20–47.
Weinberg, R.S., Butt, J., Knight, B., Burke, K.L., & Jackson, A. (2003). The relationship between the use and effectiveness of imagery: An explanatory investigation. *Journal of Applied Sport Psychology, 15,* 26–40.
Weinberg, R.S., Butt, J., Knight, B., & Perritt, N. (2001). Collegiate coaches' perceptions of their goal setting practices: A qualitative investigation. *Journal of Applied Sport Psychology, 13,* 374–398.
Weinberg, R.S., & Comar, W. (1994). The effectiveness of psychological interventions in competitive sport. *Sports Medicine, 18,* 406–418.
Weinberg, R.S., Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectancies and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology, 1,* 320–331.
Weinberg, R.S., Grove, R., & Jackson, A. (1992). Strategies for building self-efficacy in tennis players: A comparative analysis of American and Australian coaches. *The Sport Psychologist, 6,* 3–13.
Weinberg, R.S., & Hunt, V.V. (1976). The interrelationships between anxiety, motor performance, and electromyography. *Journal of Motor Behavior, 8*(3), 219–224.
Weinberg, R.S., & Jackson, A. (1979). Competition and extrinsic rewards: Effect on intrinsic motivation and attribution. *Research Quarterly, 50,* 494–502.
Weinberg, R.S., Miller, A., & Horn, T. (2012). The influence of a selftalk intervention on collegiate cross-country runners. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10,* 123–134.
Weinberg, R.S., Neff, R., & Jurica, B. (2012). Online mental training: Making it available to the masses. *Journal of Sport Psychology in Action, 3,* 182–192.
Weinberg, R.S., & Ragan, J. (1979). Effects of competition, success/failure, and sex on intrinsic motivation. *Research Quarterly, 50,* 503–510.
Weinberg, R.S., & Richardson, P.A. (1990). *Psychology of officiating*. Champaign, IL: Human Kinetics.
Weinberg, R.S., Seabourne, T.G., & Jackson, A. (1981). Effects of visuo-motor behavior rehearsal, relaxation, and imagery on karate performance. *Journal of Sport Psychology, 3,* 228–238.
Weinberg, R.S., Stitcher, P., Richardson, P., & Jackson, A. (1994). Effects of a seasonal goal setting program on lacrosse performance. *The Sport Psychologist, 7,* 275–289.
Weinberg, R.S., & Williams, J. (2001). Integrating and implementing a psychological skills training program. In J. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 347–377). Mountain View, CA: Mayfield.
Weinberg, R.S., Yukelson, D., & Jackson, A. (1980). Effect of public versus private efficacy expectations on competitive performance. *Journal of Sport Psychology, 2,* 340–349.
Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92,* 548–573.
Weiner, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion.* New York: Springer-Verlag.
Weinstock, J., Whelan, J.P., & Meyers, A.W. (2000). *Gambling among collegiate athletes and non-athletes: Is there much action off the field?* Paper presented at the 11th International Conference on Gambling and Risk Taking, Las Vegas, NV.
Weintraub, B. (2009). New weapons in the fight against gangs. *Parks and Recreation, 44*(11), 46–49.
Weir, K. (2011, December). The exercise effect. *Monitor on Psychology,* pp. 48–52.
Weir, K. (2012, December). Big kids. *Monitor on Psychology,* pp. 58–63.
Weiss, M.R. (1987). Teaching sportsmanship and values. In V. Seefeldt (Ed.), *Handbook for youth sports coaches* (pp. 137–151). Reston, VA: AAHPERD.
Weiss, M.R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist, 5,* 335–354.
Weiss, M.R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Self-esteem and motivation. In B.R. Cahill & A.J. Pearl (Eds.), *Intensive participation in children's sports* (pp. 39–69). Champaign, IL: Human Kinetics.
Weiss, M.R., & Ambrose, A.J. (2008). Motivational orientations and sport behavior. In T. Horn (Ed.), Advances in sport psychology (3rd ed.) (pp. 115–154). Champaign, IL: Human Kinetics.
Weiss, M.R., & Bredemeier, B.J. (1991). Moral development in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 18,* 331–378.
Weiss, M.R., & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61–99). Champaign, IL: Human Kinetics.
Weiss, M.R., & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 101–184). Champaign, IL: Human Kinetics.
Weiss, M.R., & Friedrichs, W.D. (1986). The influence of leader behaviors, coach attributes, and institutional variables on performance and satisfaction of collegiate basketball teams. *Journal of Sport Psychology, 8,* 332–346.
Weiss, M.R., & Smith, A.L. (1999). Quality of youth sport friendships: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 21,* 145–166.
Weiss, M.R., & Smith, A.L. (2002). Moral development in sport and physical activity: Theory, research and intervention. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 243–280). Champaign, IL: Human Kinetics.
Weiss, M.R., Smith, A.L., & Theeboom, M. (1996). "That's what friends are for": Children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18,* 347–379.
Weiss, M.R., & Stuntz, C.P. (2004). A little friendly competition: Peer relationships in psychosocial development in youth sport and activity contexts. In M.R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 165–196). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
Welch, A., & Tschampl, M. (2012). Something to shout about: A simple quick performance enhancement technique improved strength in both experts and novices. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 418–428.
Wells, C., Collins, D., & Hale, B. (1993). The self-efficacy–performance link in maximum strength performance. *Journal of Sports Sciences, 11,* 167–175.
Weston, N., Greenlees, I., & Thelwell, R. (2010). Applied sport psychology consultant perceptions of the usefulness and impacts of performance profiling. *International Journal of Sport Psychology, 41,* 360–368.
Weston, N., Greenlees, I., & Thelwell, R. (2011). Athlete perceptions of the impacts of performance profiling. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *9,* 173–188.
Westre, K.R., & Weiss, M.R. (1991). The relationship between perceived coaching behaviors and group cohesion in high school football teams. *The Sport Psychologist, 5,* 41–54.
Weyerer, S. (1992). Physical inactivity and depression in the community: Evidence from the Upper Batavia Field Study. *International Journal of Sports Medicine, 13,* 492–496.
Whaley, D.E., & Krane, V. (2012). Resilient excellence: Challenges faced by trailblazing women in U.S. sport psychology. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 83,* 65–76.
Whaley, D., & Shrider, A. (2005). The process of adult exerciser adherence: Self-perceptions and competence. *The Sport Psychologist, 19,* 148–163.
Whetten, D., & Cameron, K. (1991). *Developing management skills* (2nd ed.). New York: HarperCollins.
White, A., & Hardy, L. (1995). Use of different imagery perspectives on the learning and performance of different motor skills. *British Journal of Psychology, 86,* 169–180.
White, S. (2007). Parent-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavelle (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 132–143). Champaign IL: Human Kinetics.
Whitehead, R., Chilla, S., & Elliott, D. (1992). Anabolic steroid use among adolescents in a rural state. *Journal of Family Practice, 35,* 401–405.

Whyte, W.F. (1943). *Street corner society: The social structure of an Italian slum.* Chicago: University of Chicago Press.

Widmeyer, W.N. (1984). Aggression-performance relationships in sport. In J.M. Silva & R.S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 274–286). Champaign, IL: Human Kinetics.

Widmeyer, W.N. (2002). Reducing aggression in sport. In J.M. Silva & D.E. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 380–395). Boston: Allyn & Bacon.

Widmeyer, W.N., Brawley, L.R., & Carron, A.V. (1985). *The measurement of cohesion in sport teams: The group environment questionnaire.* London, ON: Sports Dynamics.

Widmeyer, W.N., Bray, S.R., Dorsch, K.M., & McGuire, E.J. (2001). Explanations of the occurrence of aggression: Theories and research. In J.M. Silva & D.E. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 352–279). Boston: Allyn & Bacon.

Widmeyer, W.N., Carron, A.V., & Brawley, L.R. (1993). Group cohesion in sport and exercise. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 672–692). New York: Macmillan.

Widmeyer, W.N., Dorsch, K.D., Bray, S.R., & McGuire, E.J. (2002). The nature, prevalence, and consequences of aggression in sport. In J.M. Silva & D.E. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 328–351). Boston: Allyn & Bacon.

Widmeyer, W.N., & DuCharme, K. (1997). Team building through team goal setting. *Journal of Applied Sport Psychology, 9,* 61–72.

Widmeyer, W.N., & McGuire, E.J. (1997). Frequency of competition and aggression in professional ice hockey. *International Journal of Sport Psychology, 28,* 57–66.

Widmeyer, W.N., Silva, J.M., & Hardy, C. (1992, October). *The nature of group cohesion in sport teams: A phenomenological approach.* Paper presented at the annual meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Colorado Springs.

Widmeyer, W.N., & Williams, J. (1991). Predicting cohesion in coacting teams. *Small Group Research, 22,* 548–557.

Wiese, D., & Weiss, M. (1987). Psychological rehabilitation and physical injury: Implications for the sports medicine team. *The Sport Psychologist, 1*, 318-330.

Wiese, D.M., Weiss, M.R., & Yukelson, D.P. (1991). Sport psychology in the training room: A survey of athletic trainers. *The Sport Psychologist, 5*(1), 15–24.

Wiese-Bjornstahl, D. (2010). Psychology and socioculture affect injury risk, response and recovery in high-intensity athletes: A consensus statement. *Scandianavian Journal of Medicine and Science in Sports, 20,* 103–111.

Wilkinson, M.O., Landers, D.M., & Daniels, F.S. (1981). Breathing patterns and their influence on rifle shooting. *American Marksman, 6,* 8–9.

Williams, A.M., & Elliott, D. (1999). Anxiety, expertise, and visual strategy in karate. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 21,* 362–375.

Williams, A.M., & Ericsson, A. (2008). How do experts learn? *Journal of Applied Sport Psychology, 30,* 653–662.

Williams, A.M., Ward, P., & Smeeton, N. (2004). Perceptual and cognitive expertise in sport: Implications for skill acquisition and performance enhancement. In A.M. Williams & N.J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory, and practice* (pp. 328–347). London: Routledge.

Williams, D.M. (2007). Piloting a self-paced exercise program among previously sedentary women. *Journal of Women's Health, 16,* 1101.

Williams, D.M. (2008). Exercise, affect and adherence: An integrated model and a case for self-paced exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 471–496.

Williams, D., Papandonatos, G., Napolitano, M., Lewis, B., Whitley, J., & Marcus, B. (2006). Perceived enjoyment moderates the efficacy of an individually tailored physical activity intervention. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28,* 300–309.

Williams, J.M. (1980). Personality characteristics of the successful female athlete. In W.F. Straub (Ed.). *Sport psychology: An analysis of athlete behavior*. Ithaca, NY: Mouvement.

Williams, J.M., & Andersen, M.B. (1998). Psychosocial antecedents of sport and injury: Review and critique of the stress and injury model. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 10,* 5–25.

Williams, J.M., & Andersen, M.B. (2007). Psychosocial antecedents of sport injury and interventions for risk reduction. In G. Tennebaum & R.C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 379–403). Hoboken, NJ: Wiley.

Williams, J.M., & Hacker, C.M. (1982). Causal relationships among cohesion, satisfaction, and performance in women's intercollegiate field hockey teams. *Journal of Sport Psychology, 4,* 324–337.

Williams, J.M., & Straub, W.F. (2006). Sport psychology: Past, present, and future. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5th ed., pp. 1–14). Boston: McGraw-Hill.

Williams, J.M., Tonyman, P., & Andersen, M.B. (1991). The effects of stressors and coping resources on anxiety and peripheral narrowing. *Journal of Applied Sport Psychology, 3,* 126–141.

Williams, K., Harkins, S., & Latane, B. (1981). Identifiability and social loafing: Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology, 40,* 303–311.

Williams, S., Cooley, S., Newell, E., Weibull, F., & Cummings, J. (2013). Seeing the difference: Developing effective imagery scripts for athletes. *Journal of Sport Psychology in Action, 4,* 109–121.

Williams, S., & Cumming, J. (2011). Measuring athlete imagery ability: The Sport Imagery Ability Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33,* 416–440.

Williams, S., & Cumming J. (2012). Challenge vs. threat: Investigating the effect of using imagery to manipulate stress appraisal of a dart throwing task. *Sport and Exercise Psychology Review, 8,* 4–21.

Williams, S., Cumming, J., & Balanos, G. (2010). The use of imagery to manipulate challenge and treat appraisal states in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32,* 339–358.

Willis, J.D., & Campbell, L.F. (1992). *Exercise psychology.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Wilmore, J.H. (1992). Body weight standards and athletic performance. In K.D. Brownell, J. Rodin, & J.H. Wilmor (Eds.), *Eating, body weight, and performance* (pp. 315–333). Malvern, PA: Lea & Febiger.

Wilson, K., & Brookfield, D. (2009). Effect of goal setting on motivation and adherence in a six-week exercise program. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 6,* 89–100.

Wilson, M. (2008). From processing efficiency to attentional control: A mechanistic account of the anxiety-performance relationship. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1,* 184–201.

Wilson, M. (2010). Gaze and cognitive control in motor performance: Implications for skill training. *The Sport and Exercise Sciences, 23,* 29–30.

Wilson, M. (2012). Anxiety: attention, the brain, the body and performance. In S. Murphy (Ed.) *The oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 173-190). New York: Routledge.

Wilson, M., Vine, S., & Wood, G. (2009). The influence of anxiety on visual attentional control in basketball free-throw shooting. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31,* 152–168.

Wilson, P., Rodgers, W., Hall, C., & Gammage, K. (2003). Do autonomous exercise regulations underpin types of exercise imagery? *Journal of Applied Sport Psychology, 15,* 294–306.

Wipfli, B., Rethorst, C., & Landers, D. (2008). The anxiolytic effects of exercise: A meta-analysis of randomized trials and dose-response analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30,* 392–419.

Wold, B., & Anderssen, N. (1992). Health promotion aspects of family and peer influences on sport participation. *International Journal of Sport Psychology, 23,* 343–359.

Wolff, A. (1996, July 22). Roadshow. *Sport Illustrated,* pp. 94–97.

Wolko, K.I., Hrycaiko, D.W., & Martin, G.L. (1993). A comparison of two self-management packages to standard coaching for improving performance of gymnasts. *Behavior Modification, 17,* 209–223.

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Wong, E.H., & Bridges, L.J. (1995). A model of motivational orientation for youth sport: Some preliminary work. *Adolescence, 30,* 437–452.

Woodcock, C., Duda, J., Cumming, J., Sharp, L., & Holland, M. (2012). Assessing mental skill and technique use in applied intervention: Recognizing and minimizing threats to psychometric properties of the TOPS. *The Sport Psychologist, 26,* 1–15.

Woodman, T., & Davis, P. (2008). The role of repression in the incidence of ironic errors. *The Sport Psychologist, 22,* 183–196.

Woodman, T., & Hardy, L. (2001a). A case study of organization stress in elite sport. *Journal of Applied Sport Psychology, 13,* 207–236.
Woodman, T., & Hardy, L. (2001b). Stress and anxiety. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 290–318). New York: Wiley.
Woolsey, C., Waigandt, A., & Beck, N. (2010). Athletes and energy drinks: Reported risk-taking and consequences from the combined use of alcohol and energy drinks. *Journal of Applied Sport Psychology, 22,* 65–71.
World Health Organization Group. (1995). The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science and Medicine, 41,* 1403–1409.
Wright, A., & Côté, J. (2003). A retrospective analysis of leadership development through sport. *The Sport Psychologist, 17,* 268–291.
Wright, C., & Smith, D. (2007). The effect of a short-term PETTLEP imagery intervention on a cognitive task. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity, 2*(1), article 1.
Wright, C., & Smith, D. (2009). The effect of PETTLEP imagery on strength performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 7,* 18–31.
Wrisberg, C., Loberg, L., Simpson, D., Withycombe, J., & Reed, A. (2010). An exploratory investigation of NCAA Division-1 coaches' support of sport psychology consultants and willingness to seek mental training services. *The Sport Psychologist, 24,* 489–503.
Wrisberg, C., Simpson, D., Loberg, L., & Reed, A. (2009). NCAA division-I student-athletes' receptivity to mental skills training by sport psychology consultants. *The Sport Psychologist*, 23, 470–486.
Wrisberg, C., Withycombe, J., Simpson, D., Loberg, L., & Reed, A. (2012). NCAA Division-1 administrators' perceptions of the benefits of sport psychology services and possible roles for a consultant. *The Sport Psychologist, 26,* 16–28.
Wuerth, S., Lee, M.J., & Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sports. *Psychology of Sport and Exercise, 5,* 21–33.
Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: A review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 6,* 77–104.
Yan, J.H., & McCullagh, P. (2004). Cultural influence on youth's motivation of participation in physical activity. *Journal of Sport Behavior, 27*(4), 378–390.
Yates, D.H. (1943). A practical method of using set. *Journal of Applied Psychology, 27,* 512–519.
Young, B., Medic, N., & Starkes, J. (2009). Effects of self-monitoring training logs on behaviors and beliefs of swimmers. *Journal of Applied Sport Psychology, 21,* 413–428.
Yukelson, D. (1993). Communicating effectively. In J. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 122–136). Palo Alto, CA: Mayfield.
Yukelson, D. (1997). Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. *Journal of Applied Sport Psychology, 9,* 73–96.
Yukelson, D. (1998). Communicating effectively. In J. Williams (Ed.), *Sport psychology: Personal growth to peak performance* (3rd ed., pp. 142–157). Mountain View, CA: Mayfield.
Yukelson, D., Weinberg, R., & Jackson, A. (1984). A multidimensional group cohesion instrument for intercollegiate basketball teams. *Journal of Sport Psychology, 6,* 103–117.
Zaccaro, S.J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist, 62,* 6–16.
Zaichkowsky, L.D., & Fuchs, C.Z. (1988). Biofeedback applications in exercise and athletic performance. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 16,* 381–421.
Zaichkowsky, L.D., & Takenaka, K. (1993). Optimizing arousal level. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 511–527). New York: Macmillan.
Zajonc, R.B. (1965). Social facilitation. *Science, 149,* 269–274.
Zakrajsek, R., Steinfeldt, J., Bodey, K., Martin, S., & Zizzi, S. (2013). NCAA Division I coaches' perceptions and preferred use of sport psychology services: A qualitative perspective. *The Sport Psychologist, 27,* 258–268.
Zander, A. (1982). *Making groups effective.* San Francisco: Jossey-Bass.
Zhang, J., Jensen, B.E., & Mann, B.L. (1997). Modification and revision of the Leadership Scale for Sport. *Journal of Sport Behavior, 20,* 105–121.
Zhang, T. & Solomon, M. (2013). Integrating self-determination theory with the social ecological model to understand students' physical activity behaviors. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 6,* 54-76.
Zhang, T., Solomon, M., Gao, Z., & Kosma, M. (2012). Promoting school students' physical activity: A social ecological perspective. *Journal of Applied Sport Psychology, 24,* 92–105.
Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Bardas, N., & Theodorakis, Y. (2013). The effects of self-talk on dominant and nondominant arm performance on a handball task in primary physical education students. *The Sport Psychologist, 27,* 171–176.
Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., Theodorakis, Y., & Papaioannou, S. (2009). Automatic Self-Talk Questionnaire for Sports (ASTQS): Development and preliminary validation of a measure identifying the structure of athletes' self-talk. *The Sport Psychologist, 23,* 233–251.
Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Goudas, M., Papaioannou, A., Chroni, S., & Theororakis, Y. (2011). The social side of self-talk: Relationships between perceptions of support received from the coach and athletes' self-talk. *Psychology of Sport and Exercise, 12,* 1–8.
Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., & Theodorakis, Y. (2007). A preliminary investigation of the relationship between athletes' selftalk and coaches' behaviour and statements. *International Journal of Sports Science and Coaching, 2,* 57–66.
Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A.,Tsiakaras, N., Chroni, S., & Theodorakis, Y. (2010). A multimethod examination of the relationship between coaching behavior and athletes' inherent self-talk. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32,* 764–785.

Índice

O *f* e o *t* em itálico após os números das páginas referem-se a figuras e tabelas, respectivamente.

A

A Season on the Brink (Feinstein) 147-149
Abernethy, B. 343, 346-348
abordagem à situação 28-30
abordagem de processamento de informações 347-348
abordagem interacional num caso de baixa autoestima 31-32
abordagem intraindividual aos testes 36-37
Abrahams, Harold 151-152
Abrams, D. B. 403-404
abuso de álcool 449-452, 457-458, 522-523
abuso de esteroides 107-108, 449-451
abuso de substâncias
  agressão associada ao álcool 522-523
  categorias e efeitos das drogas 455-457, 455*t*
  detecção de 455-457
  drogas recreacionais e seus efeitos secundários 455-457
  efeitos negativos na saúde resultantes de 452*f*
  modelo de desencorajamento no esporte em relação a 456-458
  prevalência no esporte 449-453, 452*f*
  prevenção e controle de 457-460
  programas Atlas e Athena 458-459
  razões físicas para uso 452-454
  razões psicológicas para uso de 453-454
  razões sociais para uso de 453-456
  técnicos e 457-458
  teste de drogas para 449-450
  visão geral 447-450
aceitação do papel 150-152
ACSI. *Ver* Athletic Coping Skills Inventory-28 (Inventário Esportivo de Habilidades de Controle-28)
Adriaase, M. 266-267
Afremow, J.A. 277-278
agressividade no esporte
  atmosfera moral e 521-522
  boa ou má, orientações para 524-525
  competição e 103-104
  critérios de 513-514
  definição de agressividade 513-514
  determinantes de, específicos de cada esporte 521-522
  diferenças sexuais e culturais em 521-523
  distanciamento moral e 520-521
  espectadores e agressão 519-520, 524-525
  estabeleça normas de grupo 523-525
  hostil e instrumental 515-516
  intervenção em agressão no hóquei 523-524
  lesões esportivas e 520-522
  modelo geral de agressão 518-520, 519*f*
  raciocínio de jogo e 520-521
  recomendações para controle 525
  relacionada ao álcool 522-523
  situações provocadoras de 522-523
  teoria da aprendizagem social 515-518
  teoria da frustração-agressão, 515-519
  teoria do instinto 515-517
  visão geral 513-514
Aherne, C. 138-140
Ahsen, A. 282-284
Albert, E., 424-425
alerta de atenção 347-349
Alfermann, D. 504-505
Ali, Muhammad 318-319, 323
Allen, J.B. 28-29
Allsopp, A. 290
Alves, C. 385-386
amarelar 265-266, 351-356, 353*f*
American College of Sports Medicine 388-389, 409-411
American Medical Association 470-471
American Psychological Association (APA) 6-7, 35-36
American Sport Education Program 505-506
Amorose, T. 132-134
analgésicos narcóticos 455*t*
Andersen, M. 26-27, 242, 383-384, 424-426
Anderson, Greg 449-451
Anderson, M. 190-192, 442-43, 514-519, 519*f*
Anderson, William 6-8
Anderson-Butcher, D. 496-497
anorexia nervosa 439-442
Anshel, M.H. 245-247, 267-268, 411-416
ansiedade. *Ver também* ativação; enfrentamento; estresse
  consequência de lesões 429-430
  definição de, 71-73, 74*f*
  direção e intensidade 84-86
  em atletas infantojuvenis 498-500
  frequência de 86
  hipótese da combinação, 263-265
  medida 72-76
  medidas específicas do esporte de 32-34
  modelo interacional de 90*f*
  origens de 76-79
  pacotes multimodais de redução 260-264, 261*f*
  reconhecimento de sinais de 89-91
  redução com exercício 375-379, 377*f*
  sinais e sintomas de 90-91
  técnicas cognitivas de redução, 257-260
  técnicas de redução de 254-264
  técnicas de relaxamento para reduzir 85
  teoria multidimensional de 82-83
ansiedade cognitiva 263-264
ansiedade facilitadora 84, 85*f*
ansiedade física social 78-79
Antonelli, Ferruccio 11-13
aparência física 211-212
Apitzsch, Erwin 26-27, 304-305
apoio social 153-154, 173-174
aposentadoria 386-387
Arent, S. 376-378
Armstrong, Lance 439-440
Army Center for Enhanced Performance 242
Arnold, P.J. 543
Arnold, Rachel 198
Arrigo, I. 413-415
Arthur-Carmeselle, J. 445-448
Arviven-Barrow, M. 177-178
Asch, Solomon 152-153
Ashe, Arthur 107-108
assédio sexual no esporte 461-462
Association for Applied Sport Psychology (AASP) 6-7, 18-19, 241-244
Athletic Coping Skills Inventory-28 (Inventário Esportivo de Habilidades de Controle-28)
ativação. *Ver também* ansiedade
  autopercepção de 253-255
  controle com uso da mentalização 284-286
  definição de 71-72, 72*f*, 78*f*
  efeito de emoções relacionadas à ativação sobre a prática 86
  efeito na atenção, concentração e alterações visuais 87-89, 88*f*
  emoções ideais relacionadas à ativação 88-90
  fisiológica 83
  influência no desempenho 87-89, 88*f*
  medida de 72-76
  preleções 269-270
  reconhecimento de sinais de 89-91
  técnicas de indução da ativação 268-271
  técnicas de redução da ansiedade 254-264
atividade de técnico
  aperfeiçoamento da coordenação da equipe 219-223
  autônomo-apoiadora 541-542
  ciência da 16-17
  construção de coesão de time 179-185
  construção de eficiência 319-320

estratégias de controle do comportamento dos atletas 130-132
individualização dos treinos 90-91
lista de verificação de modificação de comportamento e terapia 126-127
pesquisa sobre crianças e 500-503
Atkin, A. 403, 405-407
atletas
avaliação de habilidades mentais de 244-248, 247*t*
definição de personalidades de 37-38
definição de THP para atletas com deficiência 236-237
estratégias de controle do comportamento 130-132
estratégias mentais usadas por 42
relação técnico-atletas 225-226
uso de técnicas de enfrentamento de esquiva 266-267
atletas do sexo feminino. *Ver* mulheres
atmosfera motivacional 117-118
atmosfera motivacional voltada à tarefa 314-315
atmosferas sociais 319-321
Auerbach, Red 146-147, 214-215
Austin American Statesman 443-444
autoconceito 41
autoconfiança
agir com confiança 315-318
benefícios da 301-303
confiança esportiva sólida 301-302
construção da 315-321
construção por meio da mentalização 318-319
definição de 299-302
exame da teoria da autoeficácia 309-314, 311*f*
excesso de confiança 303-305
expectativas e avaliação dos juízes 309
falta de 303-305
fatores da atmosfera social que influenciam 319-321
ideal 302-306
influência no desempenho 305-307
levantar dados 313-317
momento psicológico 304-305
orientações para técnicos 309
origens da 314-315
pensar com confiança 318-319
tipos de no esporte 300-302
U invertido 302-305, 303*f*
autoeficácia. *Ver também* autoconfiança
como prognosticador do comportamento 399-401
eficácia coletiva 318
estados emocionais 312-313
estados fisiológicos que influenciam a 312-313
fontes de 310-313
inferida pela relação 318
nos treinadores 317-318
teoria da 309-314, 311*f*
autoestima 31-32, 78-79, 395-396, 461-462
automonitoração 125-126
autopercepção 253-254
Auweele, Y.V. 413-415
avaliação social 98-99
Avener, M. 41
Avugos, S. 304-305

B

Babe Ruth 165
Back, K. 165-166
Backhouse, S. 379-380
Backley, Steve 364-366
Bailey, Donovan 343-344
Balanos, G. 282-283
Balk, Y. 266-267
Baltzell, A. 447-448
Bandura, A.
como entender a modelagem 311-312
sobre falta de confiança 303-305
sobre moralidade 529-530
teoria da aprendizagem social 515-517, 530-531
teoria da autoeficácia 309-310
teoria sociocognitiva 453-454, 520-521
Bannister, Roger 300-301
Banting, L. 399-400
"barato" do corredor 387-390
Bardas, N. 360
Bar-Eli, M. 304-305
Barker, J. 262-263
Barkoukis, V. 453-454
Barner, G. 451-452
Barnett, N.P. 122-124
Bartholomew, K. 54-55
Bartlett, J. 410-411
Barwind. J. 219-220
basquetebol 123-124
Baumeister, R.F. 82, 356
Bawden, M. 265-266, 301-302
Beauchamp, M. 149-150, 219-220
bebidas energéticas 451-452
Beck, R. 77-78
Becker, M.H. 307-308
Beilock, S.L. 277-278, 385-386
Bell, J. 344-345
Bell, Keith 428-429
bem-estar. *Ver* exercício
bem-estar psicológico. *Ver* exercício
Beneca, A. 434-435
Benedict, J. 383-384, 537-538
Benjamin, L.S. 26-27
Bennis, Warren 187
Benson, A. 150-151
Benson, Herbert 257-260
Bercades, L. 407-408
Berger, B. 380-381, 384-385
Berglund, K. 188-189
Berman, E. 442-443
Bernier, M. 346-348
Bernier, Sylvie 356
Berra, Yogi 323
Berthoumieux, C. 284-285
betabloqueadores 455*t*
Betts Questionnaire on Mental Imagery (Questionário de Imagem Mental, de Betts) 291
Bianco, T. 432-433
Biddle, S.
correlatos de atividades para jovens 403, 405-407
interferência cognitiva 88-89
sobre bem-estar 379-382
sobre equilíbrio decisório 402-403
sobre prognóstico de exercícios 399-400
bigorexia 444-445
biofeedback 256-258
Bishop, D. 269-271
Black, J.B. 474-475
Blake, R. 502-503
Bloom, G.A. 174-177, 190-193, 335-336, 508-509
Bloomfield, J. 266-267
Blumenthal, J. 378-379
Bockoven, J. 536
Bodey, K. 234-235
Boen, F. 413-415
bolsas de estudo 132-133
Bonds, Barry 449-451
Borg, Bjorn 531-532
Botterill, C. 105-106
Bowers, K.S. 29-31
Bowman, Scotty 347-349
Bradford, D. 112-113
Bradley, A. 211-212, 306-308
Bradley, Bill 146-147
Bradshaw, M.H. 335-336
Brawley, L. 165-166, 169, 171-172, 174-177, 334-335
Bray, C.D. 334-335, 410-411, 521-522
Breatmach, S.B. 379-381
Breckon, J. 413
Bredemeier, B.J. 98-99, 521-522, 528-530, 533-535, 542
Breus, M.J. 376-378
Brewer, B. 423-424, 432-433
Bridges,D. 62-64, 77-78
Briki, W. 304-305
British Association for Sport and Exercise Sciences 269-271
Brookfield, D. 416-417
Brower, K. 449-451
Brown, Larry 165
Brown, R.S. 478-479, 482
Brown, T. 419
Browning, B. 214-215
Bruant, G. 529-530
Brunner-LaRocca, H. 413-415
Brunning, C. 290
Brustad, R.J. 504-505
Brutton, A. 311
Bryant, Kobe 169
Buckle, M.E. 537-538
Buckworth, J. 398-399, 411-412
Bueno, J. 329-330
Bulik, C. 445-446
bulimia 440-442
Bull, S. 477-478
Burgess, J. 199-200
Burke, K.L. 169, 180-181, 209-210, 335-336
burnout
características do 471-472
definição de 470-473
diferenças entre sexos 482-483
diferenças individuais 478-479
em árbitros 482-483
em profissionais do esporte e do exercício 484
em técnicos 482
em treinadores esportivos com registro profissional 481-482
evidências de pesquisas 477-479
fatores de, em crianças 499-500

formas de medir 481
frequência de 472-473
indução de estresse em crianças 499-500
modelo de estresse cognitivo-afetivo 472-474, 474*f*
modelo integrado de 475-477
resposta negativa ao estresse dos treinos 473-475
sinais e sintomas de 479-480
teoria da autodeterminação 474-477
teoria do comprometimento e aprisionamento 474-475
tratamento e prevenção de 484-487
Burton, D. 325-326, 328, 331-333
Busanich, R. 440-442, 444-445
Bushman, B.J. 514-519, 519*f*
Butler, L. 314-315
Butt, J. 268-269
Buys, Christian 146

C

cadeia às avessas 123-124
Cahoon, M.A. 520-521
Callister, R. 279-280
Callow, N. 284-286
Calmels, C. 284-285
Camire, M. 539
Campbell, A. 517-518
câncer 383-384
Cantwell, C. 290
capacidade de atenção 347-349
Capdevila, L. 329-330
Capriati, Jennifer 475-477
Carels, R. 380-381
Carpenter, W.B. 281-282
Carr, C.M. 277-278
Carron, A.
clareza e ambiguidade de papéis 150-151
formação de equipe 175-177, 180-182
norma de produtividade 152-153
sobre adesão ao exercício 408-409
sobre coesão da tarefa 408-409, 411-412
sobre coesão de grupo 154-155, 165-168, 171-177
sobre fatores pessoais 169
sobre fracasso da equipe 161-162
sobre metas de grupo 334-336
sobre vantagem de jogar em casa 82
Carruagens de fogo (filme) 151-152
Carson, S. 266-267, 506-508
Cartwright, D. 146
Cattell, R.B. 27-28
Cavill, N. 403, 405-407
Centers for Disease Control and Prevention 409-412, 451-452
CET. *Ver* teoria da avaliação cognitiva (CET)
Chaikin, Tommy 449-451
Chan, C. 459-460
Chang, Y. 385-386
Character Development and Physical Activity (Shields & Bredemeir) 528-529
Chase, M. 317-318
Chatzisarantis, N. 399-400
Chaumeton, N. 132
Chelladuran, P. 194-205
Chow, G.M. 521-522
Chromi, S. 358
Chung, Y. 299-300, 472-473
ciclos de tensão-relaxamento 255-256
clareza e ambiguidade do papel em equipes 150-151
clareza na mentalização 286-289
Clarke, Darren 165
Clough, P. 233
Coaching Behavior Assessment System 193-195, 500-501
Coakley, J. 97-98, 107-110, 474-475, 499-500, 504-505
Coast, J.R. 379-380
Coastworth, J.D. 502-503
Cochran, Nicole 104-105
Codron, R. 346-348
coesão. *Ver* coesão de grupo
coesão da tarefa 165-166
coesão de equipe. *Ver* coesão de grupo
coesão de grupo
adesão 173-174
apoio social 173-174
barreiras à 318-319
comportamentos do técnico e 200-201
conformidade 173-174
definição de 165-168
e desempenho 171-173
estabilidade 173-177
estratégias para aumentar 178-179, 176*t*
fatores ambientais 166-168
fatores associados a 172-177
fatores de equipe 169
fatores de liderança 167-168
fatores pessoais 166-168
metas de grupo 174-177
modelo conceitual de 166-169, 167*f*
orientações para construir 178-185
visão geral 165-166
coesão de grupo e de equipe 180-181, 183-184
coesão social 165-166
Collet, C. 280-281, 286-287, 290, 294-295
Collins, Doug 197
Collins, J. 254-255, 290, 293-295, 306-307, 366-367
Colman, M. 171-172
Colt, C. 380-381
Comar, W. 238-240
Commission for Fair Play 536
Communication Self-Evaluation Assessment 209-211
Community Health Assessment and Promotion Project (CHAPP) 411-413
compaixão 529-530
competição
benefícios de combinar com cooperação 110-112
como um processo 98-103, 99f
definição de 97-99
e agressão 103-104
e motivação intrínseca 133-134
estudos de 102-107
ética competitiva 107-108
oscilações antes e durante 33-34
planos para manter o foco 367-369
versus descompetição 98-99
Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2) 72-75
competitividade 55-57
comportamentalistas 188-190
comportamento. *Ver também* desenvolvimento do caráter; abuso de substâncias
abordagem psicodinâmica para compreender 26-28
abordagens para influenciar 115-116
código de conduta para crianças 506-507
criação de programas eficientes 124-127
dependência do exercício 459-462
desenvolvimento do caráter e 529-531
educação dos pais 505-506
eficácia e mudança de comportamento 312-314
ensino de apropriados 523-524
estabelecimento de metas para mudanças em 323-325
estratégias de controle 130-132
externo, relativo ao papel 25-26
influência dos técnicos sobre 307-309
medida do comportamento esportivo 533-534
modificação e terapia 126-128
no tênis 123-125
orientações para uso de punição 120-123
os técnicos no golfe 123-124
participação no esporte e comportamento desviado 107
que reforçam a comunicação 214-215
reativo 193-194
recompensa adequada 118-120
relativo ao papel 25-26
sedentário 397-398
sob estresse 76-77
tipo A 40-41
trote de novatos 535
uso de comportamentos de confirmação 215-216
comportamento de exercício e adesão ao exercício
abordagens de apoio social 418-419
abordagens intrínsecas 418-419
abordagens para tomada de decisão 417-419, 417*f*
associação e dissociação 416-418
automonitoração 413-416
como combinar intervenção e indivíduo 403-404, 404*t*
critérios para teorias de 401-402
estabelecimento de metas 416-417
fatores ambientais que influenciam 405*t*-406*t*, 407-412
fatores pessoais que influenciam 403, 405-408, 438*t*
fazendo um contrato 413-415
incentivos 413-415
indicadores de aumento 413-415
integração de modelos 403-403, 405-407
métodos de modificação de comportamento 413
métodos de reforço 413-416
modelo de crença na saúde 398-400
modelo transteórico 400-403, 401*f*
modelos ecológicos 402-404
oferecimento de *feedback* para 415-416
orientações para melhorar a adesão 419-420
para programas de treinamento mental 411-412
problema de adesão 397-399, 398*f*
razões para exercitar-se 393-398

teoria da autodeterminação 400-401
teoria do comportamento planejado 399-400
teoria sociocognitiva 399-401
compulsão em jogo de apostas 461-465
Comrey, A. 156-157
comunicação
aperfeiçoamento de 219-223
comportamentos que reforçam 214-215
crítica construtiva 224-226, 226*f*
dicas para melhorar 210-211
discussão de dilemas e escolhas morais 540-542
eficaz 208-211
eletrônica 213-215
escutar ativo 216-217
escutar como apoio 216-217
falhas do emissor 218-219
falhas do receptor 218-220
finalidades de 207-208
importância da empatia e da atenção 216-218
início do confronto 224-225
lidando com o confronto 222-225
não verbal 207-213
o processo de 207-209, 209*f*
orientações para envio de mensagens 212-214
recepção eficiente de mensagens 214-216
reconhecimento de interrupções na 218-220, 219*f*
tipos de 207-209
concentração
associação ou dissociação 345-346
definição, 343-344
desenvolvimentos futuros em 369-371
diferenças nos processos de atenção 346-347
distrações auditivas 357-358
distrações externas 356-358
distrações internas 350-356
distrações visuais 356-357
estabelecer rotinas 366-368
exercícios para melhorar 368-370, 370*f*
explicação de foco de atenção 347-349
foco de atenção 350-352
foco em indicadores ambientais 343-345
interrupção do pensamento 361
manutenção da consciência da situação 345-347
manutenção do foco de atenção 344-345
motivação inadequada para 355-356
para observar ou não observar a bola 349-350
para um desempenho ideal 347-350
paralisação sob pressão 351-356, 353*f*
técnicas no local para melhorar 364-369, 368*f*
uso de pensamento que não julga 365-367
confiança. *Ver também* autoconfiança, diálogo interior
consequências de 305-306
construção da eficácia de equipe 320-321
construção pela mentalização 318-319
construtos de 304-306
falta de 429-431
fatores da atmosfera social que influenciam 319-321
fatores que influenciam 305-306, 305*f*
fortalecimento de 90-92
medidas de traço e estado de 32-33
modelagem para influenciar 311-312
modelo de esporte de 303-306
otimização do treinamento para 318-321
confidencialidade (sigilo) 36-37
conflito do papel 151-152
confronto 224-225
Connaughton, D. 233
Connor, J. 448-449
Connors, Jimmy 232-234, 299-300, 315-317
Conroy, D.E. 26-27, 502-503
consequências, percepção de 101-102
considerar traços e estados para compreender o comportamento 34-35
consultores de psicologia do esporte (SPCs) 234-235, 242
contrato 413-415
controlabilidade 288-289
controle, percepção de 85
controle contingencial 122-123
controle da energia para líderes 204-205
controle da respiração 255-258
controle de conflitos 223-224
controle do ambiente 241-243
controle do peso 393-395
Cooke, A. 104-105, 157-158
Cooley, S. 292-293
Cooper, C. 172-173
cooperação 97-99, 104-105, 108-114
cooperação nos negócios e forças armadas 112-113
Cope, C. 149-150
Coplan, R. 105-106
correlatos da coesão 174
correlatos de fluxo 138-140
Cote, J. 105-106, 236-237
Côté, J. 190-192
Cotterill, S. 366-368
Coubertin, Pierre de 6-8
Counsilman, "Doc" 16-17
Crace, R.K. 182-183, 209-210
Cramer, Roh 430-431
Cratty, B. 9-10
Cresswell, S. 473-474, 477-478
crianças
alterações no autoconceito e estima 384-385
aperfeiçoamento das habilidades sociais de 113-114
aptidão cardiorrespiratória em 399-400
bem-estar por meio do exercício 385-387
e encorajamento dos pais 407-408
e jogos cooperativos 112-113
e uso de esteroides 451-452
jogos de aposta por alunos do ensino médio 464
meninas e uso de esteroides 451-452
prevenção de drogas Atlas e Athena 458-459
tratamento da obesidade 420
crianças e psicologia do esporte
amizade no esporte 497-498
apoio dos pais 503-504, 506-510
código de conduta 506-507
com risco de estado de ansiedade 499-500
comportamento aprendido 518-519
desenvolvimento do talento 508-509
educação dos pais 505-506
enfrentamento do estresse 499-501
estágios do desenvolvimento moral 531-534, 533*f*
estresse 497-500, 498*f*
implicações para os treinos 493-496, 502-504
importância do estudo 491-492
maximização do envolvimento nos esportes 496-497
mitos sobre esportes para crianças 507-508
motivos para participar 491-494, 492*f*
pesquisas sobre atividade do técnico 500-503
pesquisas sobre pais no esporte 504-506
profissionalização do esporte para crianças 505-508
relações com companheiros 495-498
satisfação das necessidades de jovens atletas 494-495
sobre tópicos morais no esporte 529-530
crianças no esporte. *Ver também* desenvolvimento do caráter
desenvolvimento da resiliência em 543-544
participação e delinquência 537-538
redução de risco infantojuvenil 543-544
crítica 224-226, 226*f*
Crumpton, R. 190-192
Crust, L. 409-410
CSAI-2. *Ver* Competitive State Anxiety Inventory-2
Csikszentmihalyi, Mihaly 136-139, 347-350
Cumming, J.
abordagem PETTLEP da mentalização 290-291
investigação de habilidades mentais 247-248
o processo de mentalização 274-275
sobre mentalização 276-278, 282-286
Cummings, J. 277-279
Cummins, R. 8-9
Curley, Tim 461-462

D

d'Arripe-Longueville, F. 284-285, 529-530
Dale, J. 483
Daley, A. 379-380
Dams-O'Connor, K. 449-451
Daniels, F.S. 263-264
Darnell, R. 378-379
Davis, Al 198
Davis, L. 385-387
Davis, Lindy 104-105
Dawson, K.A. 150-151, 334-335
de Ridder, D. 266-267
De Souza, M.J. 442-443
Dean, Dizzy 8-9
Decety, J. 282-283
Deci, Edward 50-51, 129-130
Deeter, T.E. 100-101
Del Bosque, Vicente 165
DeMille, R. 287-288
demonstração do modelo de competição 101-102
Dennis, P. 152-153, 166-168
dependência do exercício 459-462
depressão 375-376, 378-382, 389-390, 394-395

Derevensky, J. 464
desamparo aprendido 66-67
desempenho. *Ver também* estabelecimento de metas
autoeficácia e 313-314
autoexpectativas e 306-308
comportamentos do técnico e 200-201
conexão de ativação e ansiedade com 78-89, 81*f*-83*f*, 85*f*, 88*f*
confiança e 302-305, 303*f*
e agressão 521-522
efeito da audiência no 11-14
efeito da competição e da cooperação no 103-107
efeito das habilidades individuais no desempenho do grupo 156-158
foco nas realizações 315-317
influência das expectativas no 305-307
influências da ativação em 87-89, 88*f*
motivação para o desempenho 138-139
oferecimento de *feedback* do 119-121
previsões de 39-40
recompensas dependentes do 134-135
desenvolvimento do caráter
abordagem da aprendizagem social 530-532, 531*f*
abordagem estrutural-evolutiva 531-534, 533*f*
abordagem sociopsicológica 533-534
caráter 529-530
como estrutura mental 542-543
conexão com a atividade física 536
dilemas e escolhas morais 540-542
e bom comportamento 529-531
e comportamento de gangues 537-539
espírito esportivo 529-530
estratégias para aumentar 539-542, 539*t*
expectativas realistas de 544-545
jogo limpo 528-530
papel da vitória em 543-544
papel do educador em 542
participação e delinquência 537-538
pesquisas sobre desenvolvimento moral 533-535
questões morais quanto a crianças 529-530
raciocínio e comportamento morais 534-536, 536*t*
raciocínio moral 531-534, 533*f*
reforçando a resiliência 543-544
transferência de valores 544-545
trote de novatos 535
desenvolvimento de conhecimento especializado 250-252
desenvolvimento de equipe, entendendo o processo, 174-177
Desha, L. 378-379
Deskin, G. 156-157
dessensibilização sistemática 259-260
Deutsch, Morton 102-104
diabetes 383-384
diálogo interior. *Ver também* confiança
após lesão 434-435
categorias de 359
comunicação intrapessoal 208-209
e aumento do desempenho 359-361
escala para levantamento de dados da 358-359
para aumentar a autoeficácia 312-313
para melhorar a concentração 358-363, 358*f*
técnicas de entrevista 42-43
técnicas para melhorar 361-362, 391*f*
uso de palavras indicadoras 365-366
DiBernardinis, J. 219-220
dicas para guiar a orientação para a realização 64-65
dicas para melhorar a comunicação 210-211
DiCicco, Tony 294-295
Dicks, M. 211-213
Diebel, Nelson 358
Dieffenbach, K. 236-237, 254-255
Dimech, A.S. 498-499
Dimmock, J. 233, 355-356, 399-400
dinâmica de grupo e de equipe
aceitação do papel 150-152
atmosfera de equipe 153-156, 181-183
atmosfera moral e agressão 521-522
clareza do papel 149-151
compreensão da estrutura 148-153
construção da eficácia da equipe 320-321
desenvolvimento de metas de equipe 334-336
diferenças entre grupos e equipes 146
efeito das habilidades individuais no desempenho 156-158
efeito de lesões sobre processos de grupo 430-431
estabelecer normas de equipe 523-525
formação de subgrupos 161-162
justiça 154-155
levantamento da atmosfera da equipe 154-156
maximização do desempenho individual 155-156
norma de produtividade 151-153
normas de equipe 152-153
normas de grupo 151-153
ociosidade social 158-162
perspectiva linear 146-148
perspectiva pendular 147-149, 148*f*
relações entre companheiros 160-161
satisfação da equipe 172-174
semelhança entre membros de equipe 154-155
Team Climate Questionnaire 154-156
teorias de desenvolvimento de grupo 146-149, 148*t*
testes psicológicos para 35-37
direção de causalidade 172-173
diretrizes comportamentais para técnicos 194-195
Dishman, R.K. 398-399, 411-412
distonia focal 265-266
diuréticos 455*t*
diversidade cultural 20
Djokovic, Novak 344-356
doença cardíaca coronariana 383-384
doença cardiovascular 394-395
Dollman, J. 496-497
Donaghy, Tim 464
Donahue, E. 453-454
Donohue, Jack 254-255
Donovan, M. 209-211
Dornez, K. 413-415
Dorsch, K.D. 521-522
Dosil, J. 247-248
drogas no modelo de decisão no esporte (DSDM) 456-458
drogas que melhoram o desempenho 455*t*
DuCharme, K. 175-177, 334-336
Duda, J. 245-247, 475-477, 504-505
Dudley, G. 279-280
Duffy-Paiement, C. 449-451
Dunn, J. 173-174, 396-397
Durand-Bush, N. 473-474, 477-478
Dweck, C.S. 60-62
Dwyer, J. 51-52

E

Eakin, M.E. 402-403
Earle, K. 233
Easterbrook, P.A. 335-336
Ebbeck, V. 536
Eccles, D. 155-156, 219-220, 254-255, 504-505
Edwards, M. 277-279, 290
efeito Ringlemann 157-159, 158*t*
efeitos motivacionais de longo prazo 54-55
Eidsness, J. 410-411
Einstein, Albert, 129
Ekkekakis, P. 379-419
Eklund, R.C. 64-65, 473-474, 477-478
Elavsky, S. 382, 384
eletrencefalograma (EEG) 87-88, 364
eletromiografia 256-257
Elferink-Gemser, M.T. 266-267
Ellenbogen, S. 464
Ellickson, K.A. 478-479
Elliot, E.S. 458-459
Elliott, A.J. 60-62, 88-89
Elliott, Herb 299-300
elo entre psicologia do esporte e negócios 20
Embracing Victory (Nelson) 107-108
Emery, C. 398-399
emoções e psicologia do esporte e do exercício 74
empatia 216-218
enfrentamento
apoio social 264-265
categorias de 264-266
com foco na emoção 264-266
de lesões de término de temporada 436
de *yips* (gritos) 265-266
definição de 264-265
dicas para enfrentar o estresse 267-269
estratégias usadas por técnicos de renome mundial 268-269
no esporte 265-268
resiliência 266
enfrentamento com foco na emoção 264-266
enfrentamento concentrado no problema 264-266
enfrentamento de apoio social 264-265
ensaio comportamental visual-motor (VMBR) 275-276
equipamento de treino ocular 370-371
equipes. *Ver* dinâmica de grupo e de equipe
Ericsson, A. 384-385
escândalo da Bay Area Laboratory Co-Operative 439-439-440
esclerose múltipla 383-384
escolha e monitoramento de comportamentos-alvo 125-126

escutar atento 216-217
escutar ativo 215-216
Eskola, J. 177-178
esporte não estruturado 109-110
essência psicológica 25-26
estabelecimento de metas
acompanhamento e avaliação 337-338
de longo e curto prazos 329-330, 330*f*
de resultado 61-62
degraus no estabelecimento de metas 330*f*
desempenho, processo e resultado 329-331
desenvolvimento de um sistema para 335-338, 337*t*
eficácia de 325-326
estabelecimento de metas específicas 328-329
estabelecimento de metas realistas 328-330
estratégias de alcance para 331-333
intensificação do compromisso individual 332-334
oferecimento de apoio a 333-335
para comportamento de exercício e adesão 416-417
para recuperação de lesões 432-434
para treinamento e competição 330-332
pesquisa sobre 326-328
problemas comuns em 337-340, 340*f*
sistema Power 4W 333-334
treinos de técnicos 328
Estabrooks, P. 152-153, 410-411
estado de ansiedade cognitiva 72-73
estado neurótico 27-28
estafa 470-471, 472-473, 485-486
Estanol, E. 447-448
esteroides anabolizantes 455*t*
estimulantes 455*t*
estratégia de atenção associativa 345-346
estratégia de atenção dissociativa 345-346
estratégias mentais usadas por atletas de sucesso 42
estresse. *Ver também* ansiedade
afetiva-cognitiva 260-262, 261*f*
definição de 75-76
e lesões 424-428
em atletas jovens 497-499, 498*f*
estágios de 75-77
fontes de 76-79
fontes pessoais de 78-79
fontes situacionais de 77-79, 499-500
redução pelo exercício 394-395
sinais e sintomas de 90-91
técnica TIE para 260-263
estudo SATURN 456-457
estudos *versus* experiências 13-15
ética 18-20, 107-108, 427-429, 506-507
ética no esporte. *Ver* ética
Eubank, M. 254-255
European Federation of Sport Psychology (FEPSAC) 6-7
Evers, C. 266-267
Evert, Chris 273-275, 344-345
Ewing, M.E. 537-538
excesso de aprendizagem 368-369
excesso de confiança 303-305
excesso de treinamento 469-471, 476-481, 485-486
exercício. *Ver também* “barato” do corredor ao 459-462
barreiras ao 396-397
características da atividade física 406*t*, 409-412
como um auxiliar da terapia 389-390
corrida como auxiliar da terapia 389-391
dependência do 459-462
diretrizes de uso para melhorar o humor 380-381
diretrizes para desenvolvimento da adesão 419-420
e desenvolvimento do eu 382, 384-385
e doenças crônicas 383-384
e falta de motivação 397-398
e rigidez 384-386
e saúde mental 377-378
efeito sobre a função cognitiva 385-387
efeito sobre a qualidade de vida 383-384, 386-388
efeito sobre o bem-estar 381-382, 384, 381*f*
efeito tranquilizante do 376-378
efeitos crônicos do 375-376
efeitos na personalidade 382, 384-386
estados de humor associados a 379-381
nível de participação 393-394
o efeito dos espelhos 388-389
para controle do peso 393-395
para reduzir a ansiedade 375-379, 377*f*
para reduzir a depressão 378-382
para reduzir o risco de doença cardiovascular 394-395
para satisfação 395-396
prevenção de recaída 398-399
uso da mentalização no 287-288
exercícios de formação de equipe 182-183
exercícios dos “dedos do pé como espaguete” 499-502
expectadores
comportamento na direção de 539
e agressão 519-520, 524-525
efeito na concentração 356-357
influência no desempenho 82
experiência pública compartilhada 14-15
experiências de meninos e meninas no esporte 108-110
expressão facial 212-213
Eys, M. 82, 149-151, 165-166, 175-177
Eysenck, H.J. 27-28

F

fadiga 87-88, 355-356, 383-384, 397-398
Fallon, E. 402-403
falta de motivação 128*f*, 128
Farahat, E. 279-280
Farrell, M. 451-452
Farrey, Tom 506-507
fatores que previnem e interrompem o fluxo 140-141
Faust, Gerry 193-194
Federer, Roger 299
feedback
após teste 36-37
associação e dissociação 416-418
atributivo 65-67
benefícios do 256-258
contínuo 117-119
desempenho 119-121, 413-415
e motivação intrínseca 133-134
influência dos técnicos no comportamento 307-309
instrucional 120-121
no futebol americano 122-124
para adesão ao exercício 415-416
para aumentar a motivação 125-126
para avaliação de metas 334-335, 335*t*
tipos de 120-121
verbal e não verbal 134-136
Feinstein, J. 147-148
Feltz, D.L. 238-239, 317-318, 521-522
fenômeno da catástrofe 83-84, 83*f*
Ferguson, Alex, 273-275
Fernandez-Castro, J. 329-330
Ferrer, R. 383-384
Festinger, L. 165-168
Fiedler, F. 192-193
Filactakidou, A. 434-435
Filby, W. 325
Finding a Way to Win (Parcells & Coplon) 201-202
Findlay, L. 105-106
Fisher, A.C. 29-31
Fjeldsoe, B. 402-403
Flamingann, R. 219-220
Fleck, S.J. 279-280
Fleming, R. 354
Fletcher, D. 242, 263-264, 266
Flow in Sport (Jackson & Csikszentmihalyi) 136-137
fluxo 136-139, 138*f*, 138-142, 387-388
foco
de atenção 344-348, 364
em competições 294-295
explicação de foco de atenção 347-349
externo de atenção 350-351
identificação de tipos de 350-351
interno de atenção 350-351
manutenção do 138-139, 292-294, 367-370
Food and Nutrition Board 410-411
Foreman, George 343-344
fortalecimento da motivação dos estudantes 55-56
fortalecimento do funcionamento do time 158-159
Fortier, M. 400-401
Forwell, L. 434-435
Foskett, A. 379-380
Foster, C. 403, 405-407
Fournier, J. 346-347
Fox, K.R. 384-385
Francis, Charlie 449-451
Francis, L. 265-266
Franklin, B.A. 415-416
Fraser-Thomas, J. 105-106
Fredericks, J.A. 504-505
Freeh, Louis 461-462
Frith, J. 379-380
Frost, T. 208-209
Fry, M. 419
Ftecher, David 198
funcionamento cognitivo 385-387

funcionários ineficientes 363
Fung, Lori 350-352
Furley, P. 211-213

G

Gable, Dan 151-153
Galli, N. 266
Gallmore, R. 189-192
Galloway, N. 431-432
Galvan, Z. 123-125
Game On (Farrey) 506-507
Gano-Overway, L.A. 218, 328
Gao, Z, 403-404
Gappmaeir, E. 383-384
Gardner, Howard 232-234
Garwood, K. 103-105
Gaskin, C.J. 26-27
Gaughan, Grace 357
Gauvin, L. 388-389
Gee, C.J. 517-518
George, S.Z. 112-113
GEQ. *Ver* Group Environment Questionnaire
Gernigon, C. 304-305
Geron, Ema 11-12
Gerrard, D. 453-454
Gershgoren, L. 64-65
Gerstein, A. 223-224
Gervis, N. 333-335
gestos 212-213
Gibbons, S.L. 536
Gieck, J. 482
Giges, B. 27-28
Gill, D.L. 51-52, 74, 100-101
Gillis, R. 396-397
Gipp, George 269-270
Glasser, William 459-460
Glencross, D. 364-365
Golby, J. 233
Goldberg, L. 458-459
Goleman, Daniel 232-234
golfe 123-124
Gordon. S. 233
Graf, Steffi 211-212, 353-354
gravitação *versus* alteração 44-45
Graydon, J. 325
Greene, D. 129-130
Greenleaf, C. 247-248, 299-300, 442-445, 472-473, 504-505
Greenlees, I. 211-212, 306-308
Greenspan, .J. 238-239
Gregg, M. 280-281
Griffith, Coleman 8-9, 11-12
Grossbard, J. 449-451
Group Environment Questionnaire (GEQ) 169-170, 170*f*
grupos de controle 14-15
grupos experimentais 14-15
Gucciardi, D. 233, 355-356
Guillot, A. 281-282, 286-287, 290, 294-295
Guinan, D. 472-473
Gula, B. 304-305
Gullot, A. 280-281
Gunther, K. 481
Gupta, S. 464
Gustafsson, H. 472-478, 482

H

habilidades de atenção 363-365, 363*f*
Hackman, J.R. 190-193, 203-205
Hagemann, N. 344-345
Hagger, M. 399-400
Hagiwara, H. 122-123
Hail, C. 291, 431-432, 434-435
Hall, H.K. 280-281
Hall, R. 311
Hamilton, R. 360, 399-400
Hamin, Yuri 82
Hancock, D. 317-318
Hansen, C.J. 379-380
Hanson, T.W. 89-91
Hanton, S. 86, 233, 243-244, 354
Harding, Tonya 103-104
Hardy, C.J.
  como compreender valores de grupo 182-183
  estilo de comunicação 209-210
  fenômeno da catástrofe 83
  perfil de desempenho 314-315
  perspectiva de mentalização 279-280
  sobre diálogo interior 358, 360
  sobre metas de processo 323-324
Hardy, L. 344-345
Hargreaves, E. 453-454
Harlick, M. 477-478
Harmison, R. 233
Harris, Dorothy 10-12
Harter, Susan 62-64
Hartigh, R. 304-305
Harvey, J.S. 354
Hassmen, P. 469-478
Hatfield, B.D. 17-18, 242
Hatzigeorgiadis, A. 88-89, 358, 360
Hauck, L. 398-399
Hausenblas, H. 82, 166-168, 174, 402-403
Hautinger, M. 383-384
Hauw, D. 304-305
Havlicek, John 345-346
Hayes, Woody 160-161
Hays, K. 269-270, 301-302
Hays, Kate 20
Hazeltine, Dorothy 11-12
Hebert, Theresa 14-16, 54-55
Heinen, T. 367-368
Hellison, D. 537-538, 541-544
Henderson, H. 409-410
Henry, Franklin 8-10
Heuze, J.P. 378-379
Highes, S. 383-384
Hildebrandt, T. 456-459
Hill, A.P. 353-356
Hillary, Edmund 323
Hillman, C.H. 17-18
hipertensão 394-395
hipnose 262-263
hipótese da combinação 263-265
hipótese da rotulagem 537
hipótese do limiar de atenção 355-356
hipótese do processamento consciente 355-356
hipótese do U invertido 80-81, 81*f*, 302-305, 303*f*
Hiripi, E. 440-442
Hjalm, S. 482
Hoddleston, S. 419
Hodgdon, J.A. 382, 384
Hodge, K. 453-454
Hoffman, A. 413-415
Hoffman, Ron 13-14
Hoffman, Trevor 299
Holder, T. 211-212, 306-308
Hølgaard, R. 159-161
Holland, M. 247-248
Hollembeak, J. 132-134
Holliday, B. 249-250
Holmes, P. 290, 293-295, 318
Holt, N.L. 177-178, 182-183, 266-267, 496-497
Holtz, Lou 269-270
Hom, H.L. 504-505
hormônio do crescimento humano 455*t*
Horn, C. 132-133, 192-197, 360-361
Horowitz, M. 332-333
Horton, R. 278-279
Hotham, S. 332-333
Howlett, S. 199-200
Hoyek, N. 294-295
Hsiao, W.E. 398-399
Huberty, J. 395-396
Hudson, J. 440-442, 449-451
Huedo-Medinal, T. 383-384
"Humans Would Do Better Without Groups" 146
Hummer, J. 449-451

I

Ievleva, L. 295-296, 431-432
Ille, A. 279-280
incerteza 77-79
individualização 53-54
Ingham, A.G. 157-159
Institute of Medicine 410-411
instruções voltadas ao futuro 225-226
integridade 18-19
inteligência de desempenho superior 232-234
inteligência emocional 232-234
inteligência no desempenho 232-234
interdependência de tarefas 154-155
International Journal of Sport and Exercise Psychology 6-7
International Journal of Sport Psychology 6-7
International Society of Sport and Exercise Psychology (ISSP) 6-7, 509-510
International Society of Sport Psychology 10-11, 525
interrupção do pensamento 361
intervenção em agressão no hóquei 523-524
inventário de personalidade de Cattell 37-38
ISSP. *Ver* International Society of Sport and Exercise Psychology
Ivanisevic, A.M. 236-238

J

Jackson, A. 169
Jackson, Phil 115-116, 137-138
Jackson, R. 343

Jackson, S. 136-137, 138-140, 347-350
Jacobs, D. 464
Jacobson, E. 255-256, 281-282, 307-308
Jago, A.G. 192-193
James, D.V.B. 477-478
James, W. 343-344
Janelle, C. 88-89, 242, 354
Jenkins, V. 219-220
Jensen, B.E. 198-199
jogo de apostas 461-465
jogos cooperativos 109-114
jogos em vídeo 370-371
Johnson, Ben 449-451
Johnson, D.W. 103-104
Johnson, Jimmy 116-117
Johnson, R.T. 103-105
Johnson, U. 383-384
Johnson, Warren 8-10
Jones, G. 74, 112-113, 156-157, 233, 262-263, 266-267
Jones, Graham 20, 84-85
Jordan, Michael 105-106, 145, 173-174, 299-300
Jordet, G. 266-267, 354
Journal of Applied Sport Psychology 6-7, 179-180, 242
Journal of Sport and Exercise Psychology 6-7, 250-251
Journal of Sport Psychology in Action 6-7
Jowett, N. 207, 208-209, 216-217, 221-223, 443-444
Jung, M. 388-389
Jurica, B. 243-244

K

Kabat-Zinn, J. 365-366
Kamayama, G. 449-451
Karageorghis, C. 269-271, 287-288, 369-370
Karlsson, M. 384-385
Karoly, P. 416-417
Karolyi, Bela 107
Karterouliotis 137-138
Kasch, F.W. 419
Katorji, J. 520-521
Kee, Y. 475-477
Kelley, B.C. 107
Kellman, M. 481
Kent, A. 198-199
Kentta, G. 469-478, 482
Kerr, B. 84, 379-380, 442-443, 460-462
Kerrigan, Nancy 103-104
Kessler, R.C. 440-442
Keteyian, A. 537-538
Kilpatrick, M. 54-55
Kim, B. 51-52
King, A.C. 408-409
King, Billie Jean 267-268, 303-305
Kingsley, B.C. 496-497
Kingston, K. 323-324
Kirk, A. 383-384
Kirker, B. 514-515
Kirschenbaum, D. 240-243
Kirubakar, S.G. 213-214
Kjormo, O. 477-478
Kohn, A. 107-108
Komaki, J. 122-124
Kornspan, A.S. 11-12
Kosma, M. 403-404
Kowalski, C.L. 535
Kramer, Jerry 52-53
Krane, V. 11-12, 236-238, 504-505
Krzyzewski, Mike 153-154, 207
Kudlackova, K. 254-255
Kumutha, N. 213-214
Kvussanu, M. 104-105
Kyllo, L.B. 329-330

L

La Voi, N. 533-534
laboratórios, desenvolvimento de 8-9
Labrie, J. 449-451
Lacey, J.I. 364-365
Lai, C. 477-478
Lambert, S. 338-339
Landers, D.M. 171-172, 329-330, 378-379
Lane 3-4 Management Group 20
Lang, P.J. 283-284
Langan, E. 502-503
Langer, Bernhard 265-266
Larson, R.W. 432-433
Latham, G.P. 328-329
Latinjak, A. 362
Lauer, L. 299-300, 523-524
Lavallee, D. 77-78
Laver, Rod 253
Lawther, John 9-10
Lazarus, L. 453-454
Lazarus, Richard 74, 264-265
Leader Behavior Description Questionnaire 189-190
Leadership Scale Sports (LSS) 198-199
League of American Wheelmen 102-103
Lee, A. 504-505
Lefkovits, M. 413-415
Legrand, F. 378-379
Leith, L.M. 517-518
Lens, W. 119-120, 133-134
Lepper, M.R. 129-130
Leslie, Lisa 151-152
lesões
  adaptação insatisfatória a 430-432
  adesão à reabilitação 432-433
  apoio social em 435
  atletas com risco de 433-435
  componentes fisiológicos de recuperação 430-431
  de final de temporada 436
  definição de 423-424
  dor e desconforto no treinamento 428-429
  e agressão 520-522
  fatores de personalidade de 425-426
  fatores físicos de 423-424
  fatores psicológicos para 424-426, 425*f*
  fatores sociais de 423-425
  habilidades de enfrentamento de 434-435
  níveis de estresse e 425-426
  psicologia da recuperação 431-433
  reações emocionais a 429-430
  relação entre estresse e 426-429
  resultante de tensão muscular 427-428
  uso da mentalização em 295-296
  visão biopsicossocial de 423-424
Leuzinger 410-412
Lewis, M. 496-497
Li, C. 475-477
liderança 188-190, 192-193, 197-198
  a arte da 203-205
  abordagem comportamental à 188-192
  abordagem de traço à 187-189
  abordagem interacional à 190-194
  abordagem situacional à 190-192
  antecedentes de 198-200
  componentes da 201-205, 202*f*
  consequências da 199-201
  definição de 187-188
  estilos de 202-205
  fatores situacionais para 203-205
  interconexão de estilo e situação 197
  intervenções de treinamento 200-202
  líderes voltados às relações 192-194
  métodos para escolha de líderes 187-188
  modelo cognitivo-meditativo de 193-195, 194*f*
  modelo multidimensional de 194-201, 196*f*
  qualidades dos líderes 201-203
líderes voltados aos relacionamentos 192-194
Life Development Intervention 386-387
Life Values Inventory 182-183
Lindquist, C. 472-474, 477-478
Lintunen, T. 177-178
Listening Skills Test 214-216
Little Girls in Pretty Boxes (Ryan) 503-505
Lobinger, B. 265-266
Locke, E.A. 325-326, 328-329
Loehr, J. 20, 204-205, 473-474
Loizou, G. 269-271
Lombardi, Vince 52-54, 107, 269-270
Long, B.C. 444-446, 529-530
Longsdale, C. 502-503
Lonsdale, C. 138-140, 453-454
Lord, Sarah 104-105
Lorimer, R. 216-218
Lothian, A. 219-220
Lougans, Greg 273-275
Loughead, T. 175-177, 190-192, 335-336, 411-412
Louis, M. 294-295
LSS. *Ver* Leadership Scale Sports
Lueschen, G. 171-172
Luiselli, J. 122-123, 126-127
Lumsden, J. 29-31
Luthje, P. 259-260
Lynch, Sam 126-128

M

MacCracken, M.J. 11-12
MacDonald, T. 447-448
MacDougall, M. 360
Machida, M. 314-315
MacIntyre, T. 280-281, 398-399
Maclachlan, A. 219-220
Madden, John 209-210
Maddison, R. 426-427
Maddux, J. 418-419
Maganaris, C. 306-307
Mahoney, M.J. 41
Maitland, A. 333-335
mal de Parkinson 383-384
Malcom, N. 424-425
Mallett, C. 223-224
Malliou, P. 434-435

Malo, S. 432-433
Mann, B.J. 198-199
Manning, Peyton 156-157
Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais 439-442, 448-449
Marcus, B.H. 403-404, 415-416
Markowitz, S. 376-378
Marks, D.F. 281-282
Marsh, H.W. 138-140
Marshall, S. 402-403
Martens, R. 98-100
  adição ao exercício 461-462
  medida de níveis de estresse 497-498
  questionários 169
  reação no modelo de processo competitivo 101-102
  sobre competitividade 55-57
  sobre comportamento no esporte 529-530
  sobre uso de álcool 449-451
Martin, G.
  sobre autoconceito 41
  sobre autoestima 461-462
  sobre comportamento no esporte 29-31
  sobre depressão 378-379
  sobre estabelecimento de metas 416-417
  sobre formação de equipe 180-182
  sobre fracasso de atributos 41
  sobre o efeito dos espelhos 388-389
Martin, J. 234-235, 399-401
Martinek, T. 543-544
Martin-Ginis, K. 388-389
Maslach Burnout Inventory 481
Masters, R. 343
Matthews, N. 354
Mattie, P. 276-277
Mattson, J. 514-515
Maxwell, J. 343
Maxwell, J.P. 521-522
May, J. 111-112, 178-179, 236-238
Maynard, I.W.
  enfrentamento dos *yips* 265-266
  estratégias de enfrentamento para técnicos 268-269
  frequência de ansiedade 86
  habilidades mentais de treinamento 243-244
  levantamento de autoconfiança 301-302
  opções de execício relacionadas ao humor 379-380
  sobre estratégias de metas 325
  técnica de relaxamento somático 263-264
Mazzanov, J. 448-449
McCabe, A. 41
McCaffrey, N. 500-501
McCaughtry, N. 400-401
McCullagh, P. 51-52
McDonald, D.G. 382, 384
McEnroe, John 351-353
McGannon, K. 440-442, 444-445
McGowan 280-281
McGrath, J.E. 75-77, 263-264
McGuire, R. 521-522
McIntyre, D. 104-105
McKay, J. 77-78, 344-345
McKenzie, T.L. 477-478
McLaughlin, Dan 251-252
McNamara, J. 461-462
Medic, N. 124-125
medidas de traço e estado 32-33
Meehan, H.L. 477-478
Meicheubaum, Donald 260-261
melhora da frequência 124-125
Mellalieu, S. 311, 318
Melnick, M. 451-452
Memmert, D. 89-90, 211-213, 347-349
Mendel, W. 112-113
mensagens verbais 210-211
MentalApp 221-222
mentalização
  antes, durante e depois do treinamento 276-277, 294-295
  antes e depois de uma competição 294-296
  avaliação de níveis de habilidade 291-292
  cicatrização (cura) 434-435
  clareza em 286-289
  como profissionais usam a mentalização 295-296
  definição de 273-275
  desenvolvimento de programas de treinamento para 289-291
  desenvolvimento de roteiros de mentalização 292-293
  durante o período fora da temporada 295-296
  e recuperação de lesão 295-296, 431-432
  eficácia de 274-276
  entorno/cercanias 277-278
  específica da cognição 277-278
  específica da motivação 276-278
  experiências científicas em apoio à 275-276
  explicações psicológicas para 283-285
  externa 279-280
  fatores que influenciam a eficácia de 280-282
  interna 279-280
  mentalização PETTLEP 291
  modelo de código triplo de 282-284
  natureza de 277-279
  no exercício 287-288
  nos treinos e em competições 275-370
  orientações para programas de treinamento 291-295
  para construir confiança 318-319
  para reduzir a paralisação 356
  perspectiva para 279-281
  programas de treinamento para 289
  razões para 276-278, 277*f*
  teoria bioinformacional de Lang 283-284
  teoria da aprendizagem simbólica 282-283
  teoria psiconeuromuscular 281-283
  tipos de 278-280
  uso profissional de 295-296
  usos de 284-287, 286*f*
Mesagno, C. 354
Messier, Mark 151-152, 165
metas
  como a confiança influencia 302-303
  de desempenho 323-324
  de processo 323-324
  de resultado 323-324
  de tarefa 65-66
  definição de 323-324
  desempenho realista 135-136
  desenvolvimento de metas de grupo 334-336
  determinação de metas adequadas 67-68
  em alteração comportamental 323-325
  grupo 174-177
  mapeamento 318-319
  orientação 100-101
  perspectivas de objetivo institucional e incremental 60-62
  priorização 325
  registro de 331-332
  SMARTS 335-336
  tipos de 323-324
método COMPASS 221-223
método de erro de amplificação (MAE) 120-121
métodos de pesquisa qualitativa 19-20
Meyer, B. 443-444
Meyer, Urban 269-270
Michener, James 107-108
Middleton, G. 409-410
Mikes, J. 361
Millar, S. 209-211
Miller, A. 360-361
Miller, K. 451-452
Miller, S.C. 534-536
Miller, V. 132-133
Mitchell, George 439
Mitchell Report 439
modelo autorregulador 240-243, 242*f*
modelo da produtividade real, de Steiner 155-158
modelo de confiança no esporte 303-306
modelo de crença na saúde 398-400
modelo de formação de equipe 181-182
modelo de personalidade *Big* 4-5 27-28
modelo de processo competitivo 98-103
modelo de saúde mental de Morgan 40
modelo MAPS 178-179
modelo Thomas-Kilmann 223-224
modelo transteórico 400-403, 401*f*
modelos de ciclos de vida 147-148
modelos ecológicos 402-404
Moeasch, K. 304-305
Moffett, A. 236-237
momento psicológico 304-305
Moorhouse, Adrian 20
Moran, A. 138-140, 280-281, 290, 366-367
Morgan, W.P.
  autoestima e exercício 382, 384
  modelo de saúde mental 38
  perfil *iceberg* 480-480
  pesquisa de personalidade 37
  sobre adesão ao exercício 419
  sobre estado de ansiedade 376-378
  sobre estafa 472-473
  sobre resiliência 266
  sobre treinamento excessivo e estados de humor 478-479
Morley, D. 266-267
Morrer, Michael 343-344
Morris, T. 26-27, 279-282, 289, 311
motivação
  atmosfera motivacional 61-64
  atribuições 63*t*
  autônoma 541-542
  bolsas de estudo e 132-133
  competência percebida e 63*t*
  definição de 47-48
  determinantes de intrínseca 133-135
  e competitividade 54-57, 63*t*

e diálogo interior 208-209
e recompensas extrínsecas 132-135
efeitos da 56-57
entrevista motivacional 413
falta de 397-398
fatores psicológicos que influenciam 128
intrínseca 126-130, 291
intrínseca e extrínseca 128
manutenção da concentração e 355-356
na prática profissional 64-69
oferecimento de *feedback* para 120-121, 125-126
orientações para construção de 50-55
para alcançar, 47-48, 54-60
para envolvimento no esporte 50-53
para frequência e participação 415-416
para o desempenho 138-139
pela mentalização 284-286
teoria da competência 62-64
teoria do atendimento às necessidades 56-59, 57*f*
teorias da autodeterminação da 31-32
uso de modificação de comportamento 53-54
visão centrada em traços 47-48
visão centrada na situação 47-49
visão interacional 49, 49*f*
visão realista de 54-55
Motl, R. 383-384, 399-400
Mouratidis, A. 119-120, 133-134
movimentos repetitivos 380-381
mulheres
burnout percebido nas 482
e ambiente físico 408-410
e perturbação da imagem corporal 444-445
exercício e autoestima 382, 384-384
exercício e espelhos 388-389
na psicologia do esporte e do exercício 11-12
princípios da Dúzia Definitiva (Summit) 105-107
Mullen, R. 172-173, 323-324
Multidimensional Sport Cohesion Instrument 169
Munroe, K. 152-153
Munroe-Chandler, K. 276-277, 281-282, 294-295
Murphy, S. 236-238, 279-284, 337-339, 442-443
Murray, Andy 355-356
Murray, C.J. 521-522
Muscat, A. 444-446
Mutrie, N. 383-384
Myers, N. 317-318

N

Nadal, Rafael 344-345
Nash, John 134-135
National Collegiate Athletic Association 155-156, 323-324
National Institute of Mental Health 377-378
natureza *versus* criação 44-45
Neff, R. 243-244
Neighbors, C. 449-451
Nelson, Andrea 104-105
Nelson, K. 383-384
Nelson, Mariah Burton 107-108
Neuhaus, M. 402-403
Neumann, C. 442-443
Newell, K.M. 292-293
Newton, M. 218
Niaura, R.S. 403-404
Nicholls, A. 85, 266-267
Nicklaus, Jack 273-275, 319-320, 355-356
Nideffer, R.M. 350-351, 363
Nigg, C. 402-403
Niven, A.G. 77-78
Nixholson, J. 378-379
No Contest (Kohn) 107-108
Nordin, S. 276-279, 284-286
normas sociais 152-153
normatização 146-147
North American Menopause Society 382-384
North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity (NASPSPA) 6-7
Novotna, Jana 351-354
Ntoumanis, N, 407-408

O

o que fazer e o que não fazer em testes de personalidade 36-37
O.J. 294-295
O'Connor, P. 241-243, 376-378, 478-479
O'Neal, Shaquille 169, 253
O'Rourke, D. 259-260
obesidade 394-395, 420
observação sistemática 14-15
ociosidade social 158-162
ociosidade social percebida 159-161
Oerter, Al 267-268
oficialização, jogo de apostas e 464
Ogilvie, Bruce 9-10
Ohusoga, P. 268-269
Oldhan, A. 209-211
Olejnik, S. 399-400
Oliver, S. 360
Ones, D. 377-378
oportunidades de consultoria e serviço 17-19
organizações e periódicos 6-7
orientação a metas de tarefa 59-60
orientação cognitivo-comportamental 17-18
orientação para a vitória 100-101
orientação para agir com firmeza 427-428
orientação para meta competitiva 59-60
orientação para o domínio de metas 59-60
orientação psicofisiológica 17-18
orientação sexual no esporte 530-531
orientação sociopsicológica 17-18
orientação voltada a metas de resultado 59-61
orientações de atributos para *feedback* 67-68
orientações de especialização no esporte 509-510
orientações para metas sociais 60-61
Orlick, T. 108-110, 275-276, 295-296, 331-332, 349-350,431-433
Orlick, Terry 179-180, 499-500
os *yips* 265-266
Ost, L.G. 255-256
Otis, C.L. 415-416
Otten, M. 355-356
Oudejans, R. 267-268
Ovett, Steve 126-128, 299-300
Owens, S.S. 241-243

P

Packard, S. 192-193
pacotes de intervenção psicológica 275-276
padrões éticos para psicólogos 18-19
Paiement, C. 523-524
pais. *Ver* crianças e psicologia do esporte
paixão 129
paixão obsessiva (PO) 129
palavras indicadoras 365-366
Pantaleon, N. 529-530
Papaioannou, A. 358, 434-435
Paradis, K. 181-182
paradoxo do perfeccionismo 30
Parcells, Bill 201-202
Parfitt, G. 418-419
Parrott, M. 399-400
Partington, J. 275-276, 331-332, 349-350
Paskus, T. 464
Pate, R.R. 51-52
Paterno, Joe 461-462
Patrick, G.T.W. 8-9
Patterson, E. 411-412
Pavio, A. 276-277
Pederson, E. 449-451
Peete, Tyler 3
Pegararo, A. 214-215
pensamento contrafactual 361
Pensgaard, A.M. 64-65
percepção de controle 85
perda de identidade 429-430
perfeccionismo 30
perfeccionismo adaptativo 30, 314-315
perfil de desempenho 244-246, 263*f*
perfil *iceberg* 38-39, 479-480, 480*f*
periodização 249-250
período de "olho tranquilo" (QE) 353-354
Perna, F.M. 430-431
Perreault, S. 475-477
Perrino, A. 396-397
Perrow, C. 190-192
Perry, C. 266-267
personalidade
abordagem da situação 28-30
abordagem do traço 27-29
abordagem fenomenológica 29-32, 32*f*
abordagem psicodinâmica à 26-28
definição de 25-26, 26*t*
definição de um atleta 37-38
e mentalização 281-282
estratégias cognitivas e sucesso 41-43
estrutura da 25-27, 28*t*
fatores de 57*f*, 57-58
foco na pesquisa da 37
medida da 31-34
medidas psicológicas da 34-37
modelo Big 5 de 27-28
o que fazer e o que não fazer em testes 36-37
perfil *iceberg* da 38-39, 39*f*
seu papel na compreensão da 43-45
perspectiva linear 146-148
persuasão verbal, 311-313
Pescatello, L. 383-384
Peters, H. 360, 517-518
Petichkoff, L.M. 495-496
Petipas, A. 386-387
Petrie, T. 442-445

Petruzello, S.J. 418-419
Pfeiffer, K.A. 51-52
Pfisterer, M. 413-415
Phelps, Michael 273-275, 453-454
Philippen, P. 265-266
Pieter, W. 407-408
Pitino, Rick 115-116
PO. *Ver* paixão obsessiva
Polman, R. 266-267, 407-408
Pope, H. 440-442, 449-451
Positive Addiction (Glasser) 459-460
Positive Coaching Alliance 115-116
Post, P. 278-279
postura 211-213
Poudevigne, M. 399-400
Power, F.C. 533-534
Prapavessis, H. 426-427
preleções 269-270
pressão de normas sociais 152-153
pressão dos companheiros 443-444
prevenção de droga Atlas e Athena 458-459
princípios dos Doze Definitivos 105-107
probabilidade de sucesso 57-58
procedimento *kiap* 269-270
processamento automático 347-349
processamento controlado 347-349
Prochaske, J.O. 126-128
produtividade, norma de 151-153
profecias que se autoconcretizam 300-301
Profile of Mood States (POMS) 32-35, 38-40, 478-479
programa Jogo Limpo para Crianças 536-537
programa PETTLEP 290-291
programa TARGET 117-118
programa UNIFORM 243-244
proposta de resposta *versus* de estímulo 283-284
propostas de estímulo 282-283
propostas de reação 282-283
proximidade 153-154
psicologia. *Ver* psicologia do esporte e do exercício
psicologia clínica do esporte 5-6, 6*f*
psicologia do esporte e do exercício
  definição de 3-4
  distinção entre clínica e educacional 4-7, 6*f*
  globalização da 20
  história da 6-11
  mulheres na 11-12
  no mundo 10-13
  orientações de especialização esportiva 509-510
  subespecializações em 19-20
  uma abordagem ativa à 15-17
psicologia do exercício. *Ver* psicologia do esporte e do exercício
psicologia educacional do esporte 5-7, 6*f*
psicólogos do esporte e do exercício
  clínicos 5-6
  como treinador mental 5-6
  como uma arte 16-17
  e pesquisa acadêmica 19-20
  educacionais 5-7, 6*f*
  movimento positivo da psicologia entre 19-20
  oportunidades de trabalho para 19-20
  orientações para 16-18
  papel da pesquisa de 3-5
  papel de consultor de 4-5
  papel didático de 4-5
  programa de certificação de 19-20
  tendências atuais e futuras em 17-20
Psychology of Sport and Exercise (Jowett e Wylleman) 207
Ptacek, J.T. 41-42
Puente, R. 411-412
Puni, Avksenty 11-12, 231-232
punição. *Ver* comportamento
Pyun, D.Y. 475-477

Q

qualidade de vida 383-384, 386-388
Quatromoni, P. 445-446
quebra-cabeças de Deutsch, 102-104
quebra-cabeças SOMA 129-130
Quested, E. 475-477

R

Raab, M. 304-305
Rabe, A.L. 277-278
raciocínio moral. *Ver* desenvolvimento de caráter
Raedeke, T. 471-472, 474-475, 477-478, 481
Raglin, J.S. 376-378, 472-473, 478-479
Ramsey, R. 277-279, 290
rastreadores oculares 369-370
Rathschiag, M. 89-90
Ravizza, Ken 240-241
Reacher, D. 424-425
Reagan, J. 223-224
realidade virtual 370-371
realizações de desempenho 310-311
reanimação cardíaca 383-384
Reckase, M. 317-318
recompensas
  aspecto informacional da 132
  comportamentos adequados para 118-120
  controle de aspecto da 130-132, 131*f*
  efeito na motivação 132-135
  extrínseca e intrínseca 116-118, 126-130
  para bom comportamento no esporte 119-120
  para frequência e participação 415-416
recompensas extrínsecas 116-118
redução da competição por meio da cooperação 105-106
redução de ansiedade somática 255-258
Reed, J. 122-123, 377-378
Reel, J. 447-448
Reese, Pee Wee 166-168
reforço 115-121
registro da frequência e da participação 413-416
relações com os companheiros 160-161
relaxamento progressivo 257-259
Renger, R. 40
Renom, J. 362
repressores 359
resolução de conflito 523-525
respiração abdominal rítmica 380-381
responsabilidade social 18-19
respostas típicas 25-26
Rest, J.R. 534-535
restrições e padrões de peso 442-444
restruturação cognitiva 260-262
Rethorst, C. 378-379
Reynolds, Jerry 13-14
Reynolds, S. 278-279
Rhind, D. 221-222
Richman, J.M. 173-174
Riggs, Bobby 303-305
rigidez mental 231-233
Riley, A. 496-497
Riley, Pat 145, 198
Ring, C. 104-105
Ritov, I. 304-305
Roberts, G. 64-65, 358
Roberts, R. 239-240
Robin, N. 280-281
Robinson, David 528-529
Robinson, Jackie 166-168
Roche, P. 461-462
Rockne, Knute 8-9, 269-271
Rodafinos, A. 453-454
Roddick, Andy 299
Roderique-Davis, G. 311
Rodman, Dennis 165-166
Roh, J.L. 430-431
Rojas, R. 383-384
Romance, T.J. 536
Romero, J.C. 449-450
rompimento da atenção 426-428
Rosenfeld, L.B. 173-174, 209-211, 216, 219-220
Rosenthal, R. 307-308
Rossi, J.S. 403-404
Rotheram, M. 265-266
Rovio, E. 177-178
Rovniak, L. 407-408
Ruby, M. 396-397
Rudik, P.A. 8-9
Rumbold, J. 263-264
Russell, Bill 161-162, 347-349
Russell, G.W. 190-192
Ruth, Babe 8-9
Ryan, Dean 132-133
Ryan, Joan 503-505
Ryan, Michael 50-51, 129-130
Ryan, S. 383-384

S

Sabo, D. 451-452
Sachs, M.L. 388-389
Safvenboom, R. 159-161
saindo do banco de reservas 13-14
Sallis, J.F. 408-410
Salmela, J. 190-192
Salnikov, Vladimir 470-471
Sampras, Pete 211-212, 349-353
Sanders, R. 366-367
Sanderson, J. 214-215
Sandusky, Jerry 461-462
Sarason, I.G. 32-33
Sarkar, M. 266
Schack, T. 367-368
Schacter, S. 165-166
Schapendonk, W. 413-415
Scherer, J. 496-497
Scherf, J. 415-416
Scherzer, C.B. 432-433
Schinke, R. 149-150

Schlicht, W. 383-384
Schmidt, G.W. 474-475
Schneider, M. 150-151
Schroeder, P.J. 197-198
Schucker, L. 344-345
Schulte, Robert 8-9
Schultz, J. 259-260
Schurr, K.T. 38
Schutz, R.W. 41-42, 74
Scott, S. 360
Scripture, E.W. 6-8
Seefeldt, V.D. 537-538
Seifried, C. 120-121
Seiler, R. 498-499
Seipel, S.J. 413-416
Selby, C. 403-404, 447-448
seletividade da atenção 347-349
Selk, J. 318-319
Selke, Frank 146-147
Senecal, J. 199-200, 335-336
sentido cinestésico 273-275
sentido da visão 273-275
Serrao, H. 461-462
Sewell, D. 233
Shanmugam, V. 443-444
Shannon, V. 247-248
Shapcott, K.M. 169, 335-336
Sharp, L. 247-248, 306-307
Sheard, M. 233
Shearer, D. 311, 318
Sheehan, George 460-461
Sheppard, B.H. 49
Shepperd, C. 447-448
Sher, E. 304-305
Sherman, R. 442-443
Shermer, R. 398-399
Shewchuk, R.M. 536
Shields, D.L. 98-99, 528-529, 533-535, 542
Shilts, M.K. 332-333
Shoenfelt, E. 178-179
Short, M. 277-278
Short, S. 277-278
Shrider, A. 384-385
Sibley, B. 385-386
Sideridis, G. 133-134
Silva, J.M. 473-474
Simon, J. 497-498
Simons, J. 245-247, 290
síndrome da imunodeficiência adquirida (aids) 383-384
Singer, R.N. 245-247, 367-368
Sirard, J.R. 51-52
sistema de estabelecimento de metas Power 4W 333-334
situação competitiva objetiva 99-100
situação competitiva subjetiva 99-102, 105*f*
Skinner, B.F. 115
Slaney, Mary Decker 107
Slatter-Hammel, Arthur 8-10
Smart Golf 241-243
Smethurst, C.J. 138-140
Smith, A. 160-161, 471-472, 474-475, 477-478, 481, 497-498
Smith, Al 536-537
Smith, D. 151-152, 290, 477-478
Smith, G. 294-295
Smith, M.D. 471-472, 517-518, 519-520
Smith, Michelle 343
Smith, R.A. 411-412
Smith, R.E. 41-42, 72-73, 193-195, 259-260, 472-475, 502-503
Smoll, F.L. 41-42, 74, 193-195, 259-260, 502-503
Snow, J. 504-505
Snyder, Charles 333-334
sociogramas 170-172, 171*f*
Solomon, G. 307-308, 403-404
Sonstroem, R.J. 41, 382, 384
SOQ. *Ver* Sport Orientation Questionnaire
Sordoni, C. 434-435
Sorrentino, R.M. 49
Spanier, Graham 461-462
Sparkes, A.C. 177-178
SPCs. *Ver* consultores de psicologia do esporte
Special Olympics 111-112
Spink, K.S. 175-177
Spino, Mike 388-389
Spittle, M. 279-280, 289
Spitz, Mark 469-471
Sport, Exercise and Performance Psychology 6-7
Sport and Exercise Psychology Review 6-7
Sport Cohesiveness Questionnaire 169, 170*f*
Sport Confidence Inventory 314-315
Sport Friendship Quality Scale 497-498
Sport Imagery Ability Questionnaire 291-292
Sport Imagery Questionnaire 275-276
Sport Mental Toughness Questionnaire 233
Sport Orientation Questionnaire (SOQ) 100-101
Sports Illustrated 180-181, 449-451, 463
Stahelski, A.J. 107
Stanley, C. 287-288
Starkes, J. 124-125
Starr, Bart 52-53
State Sport Confidence Inventory 33-34
Statler, T. 236-237
Staubach, Roger 97
Stavrou, N. 137-138
Stein, G.L. 474-475
Steiner, Ivan 155-157
Steinfeldt, M. 234-235
Steinhilber, A. 82
Stephens, D. 375-376, 521-522
Stern, David 520-521
Stevens, D. 171-172, 174-177, 379-380
Stirling, A. 461-462
Stoeber, J. 332-333
Stogdill, R.M. 187-189
Stoove, M. 383-384
Strauss, B. 344-345
Strean, H.S. 26-27
Strean, W.B. 26-27, 290
Striegel-Moore, R. 445-446
Stuntz, C. 103-105, 160-161
sucesso percebido 134-135
Suinn, R.M. 275-276, 281-282
Sullivan, P. 198-199, 220-221
Summitt, Pat 105-107
Surhoff, B.J. 254-255
Surya, M. 150-151
Sutherland, G. 383-384
Swoap, R.A. 442-443

T

Tammen, V. 236-238
tarefa de esticar a corda 157-158
Tarkanian, Jerry 190-192
Tatum, Jack 103-104
Taylor, A.H. 384-385
técnica da modelagem 118-119
técnica de relaxamento somático 263-264
técnicas de entrevista 42-43
técnicas de redução da ansiedade cognitiva 257-260
técnicos
- aprisionamento 483-484
- autoeficácia em 317-318
- *burnout* em 482-484
- características pessoais de 199-200
- e abuso de substâncias 457-458
- entrosamento com pessoa lesionada 433-434
- expectativas, valores, crenças e comportamentos 199-200
- expectativas e desempenho dos atletas 307-309
- expectativas e orientações comportamentais para 309
- lidando com o confronto 222-225
- orientações comportamentais para 194-195
- relação técnico-atleta 225-226

tempestade 146-147
Templin, T. 541-542
Tenenbaum, G. 64-65, 514-515
Tennant, C. 399-400
Tennis Test of Attentional and Interpersonal Style 33-35
tensão muscular 87-88, 254-256. *Ver também* ansiedade; estresse
teoria bioinformacional 282-283
teoria bioinformacional de Lang 283-284
teoria da aprendizagem simbólica 282-283
teoria da atribuição 58-60, 59*f*, 60*t*
teoria da autodeterminação (TAD) 50-51, 128-130, 400-401, 416-417
teoria da avaliação cognitiva (CET) 129-131, 131*f*
teoria da eficiência do processamento 88-89
teoria da facilitação social 11-14, 79-81
teoria da motivação para a competência 62-64
teoria da satisfação de necessidades 56-59, 57*f*
teoria do ajuste da atenção-ativação 283-284
teoria do alcance de metas 59-64, 60*f*
teoria do comportamento planejado 399-400
teoria do impulso 79-81
teoria inversa 84
teoria multidimensional da ansiedade 82-83
teoria psiconeuromuscular 281-283
terapia cognitivo-comportamental 126-128
teria sociocognitiva 399-401
Terry, P. 40, 287-288, 369-370
Teste de Estilo de Atenção e Estilo Interpessoal (TAIS) 32-34, 363-364, 363*f*
testes de projeção 37
Tharp, R.G. 189-192
The Psychology of Sport and Exercise 6-7
The Sport Psychologist 6-7
Thelwell, R.C. 211-212, 306-307

Theodorakis, L.N. 358, 360, 434-435
They Call Me Assassin (Tatum) 103-104
Thienot, E. 346-348
Thomas, K. 86, 138-140, 243-244, 265-266, 301-302
Thompson, Daly 253, 299-300
Thompson, John 207
Thompson, K. 442-443
Thon, B. 279-280
THP. *Ver* treinamento de habilidades psicológicas
Tink, L.N. 496-497
Tinsley, T. 386-387
Tobar, D.A. 477-478
Tod, D. 360
Tolleron, C. 286-287
Tonnessen, F. 159-161
Torregrosa, M. 362
Townsend, M.S. 332-333
trabalho em equipe 146-147
Traclet, A. 520-521
traço de abordagem 27-29
traço de ansiedade 72-73, 74*f*, 78-79
traço de autoconfiança 299-300
Tracy, David 9-10
Trait Sport Confidence Inventory 32-34
Tran, K. 219-220
transferência de competição para habilidades de vida e realizações 107
transtornos alimentares
- comentários sobre forma do corpo e peso 444-446
- definições 439-442
- fatores colaboradores para 445-446
- fatores genéticos e biológicos 445-446
- fatores mediadores de 445-447
- identificação e encaminhamento de 446-448
- prevalência de 440-445
- prevenção em atletas 447-448

Treasure, D.C. 64-65
treinamento autogênico 259-260
treinamento de habilidades. *Ver* treinamento de habilidades psicológicas
treinamento de habilidades mentais 242
treinamento de habilidades psicológicas (THP)
- autorregulação 240-243, 242*f*
- base de conhecimentos 236-239
- critérios de certificação para 241-244
- desenvolvimento de programas 244-250
- eficácia de 238-240
- escolha das habilidades a serem incluídas 247-247, 249
- experiências de atletas e treinadores 236-239
- fases de 239-241
- importância de 231-234
- mitos sobre 235-238
- no nível universitário 234-235
- para atletas adolescentes 243-244
- para atletas com deficiência 236-237
- por que os participantes negligenciam o THP 234-236
- problemas na implementação de programas 249-251
- sobre 231-232

treinamento de inoculação do estresse (TIE) 260-263
treinamento de “olho tranquilo” (QE) 88-89
treinamento de relaxamento 434-435
treinamento interpessoal 220-221
treino de controle do estresse (TCE) cognitivo-afetivo 260-262, 261*f*
Triplett, Norman 6-8, 102-103
trote de novatos 535
Trudel, P. 539
Trulson, M.E. 537-538
Tschampl, M. 269-270
Tuckman, Bruce 146-147
Tuffey, S. 473-474
Turman, P. 167-168
“Turning Play Into Work” 129-130
Turnnidge, J. 236-237
Tutko, Thomas 9-10
Tzorbatzoudis, H. 453-454

U

U.S. Anti-Doping Agency 491-492
U.S. Tennis Association 502-503
Udry, E. 77-78, 473-474
ultrapassando a baixa coesão social 169
Uma mente brilhante (filme) 134-135
Unesthal, L. 262-263
United States Olympic Training Center 275-276
Uphill, M.A. 332-333
uso da mentalização no exercício 287-288
uso eficiente de recompensas 134-135
uso profissional da mentalização 295-296

V

Valiante, G. 311
validade 14-15
validade externa 14-15
validade interna 14-15
Vallerand, R.J. 129, 133-134, 413-415, 529-530, 533-534
Van Der Kamp, J. 343
van Wersch, A. 233
Van Yperen, N.W. 504-505
Vanden, Y. 413-415
VanDerveer, Tara 151-152
Vansteenkiste, M. 119-120, 133-134
vantagem de jogar em casa 82
variáveis cognitivas e de personalidade 405*t*-406*t*, 406-408
variáveis demográficas 403, 405-407, 405*t*
Vazou, S. 385-386
Veach, T. 111-112, 178-179
Vealey, R.
- desenvolvimento de habilidades mentais 247-247, 249
- modelo de confiança no esporte 303-306
- sobre autoconfiança 299-300
- sobre confiança 317-320
- sobre perfeccionismo adaptativo 314-315
- sobre resiliência no esporte 266

Velentzas, K. 367-368
Velicer, W.F. 401-402
Vernau, D. 317-320
viagra 453-454
vídeo e áudio para mentalização 293-294
Vidic, Z. 331-333
Viel, S. 396-397
Vierimaa, M. 236-237
vínculo social 537
Vine, S. 88-89, 353-354
vírus da imunodeficiência humana (HIV), 383-384
visualização 434-435
Voelker, D.K. 200-202
Voight 200-201
Volker, V.H. 192-193

W

Waddington, I. 424-425
Wageman, R. 192-193, 203-205
Wakefield, C. 275-276, 290, 293-295
Waldron, J. 41, 535
Walker, A. 386-387
Walsh, A. 420, 434-435, 537-538
Wang, C.K.J. 475-477
Wankel, L.M. 50-51, 417-418
Wann, D.L. 27-29
Ward, P. 123-125, 314-315
Waters, B. 284-286
Watson, D. 247-248
Watt, P. 289
Weibull, F. 292-293
Weigand, D. 177-178
Weiss, M.R. 132, 160-161, 325-326, 497-498, 502-503, 536
Weiss, Maureen 493-494, 536-537
Welch, A. 269-270
Westhead, H. 290
Whaley, D.E. 11-12, 384-385
Wheeler, J. 171-172
White, A. 77-78, 399-400
Whitley, M. 471-472
Wickwire, T. 174-177
Widmeyer, W.N. 165-169, 171-172, 174-177, 334-336, 521-522
Wiggins, M.S. 477-478
Wilder, L. 216, 219-220
Williams, A.M. 51-52, 74, 88-89, 236-238, 290-291, 360, 379-380, 395-396, 409-410
Williams, M. 274-275
Williams, S. 282-283, 292-293
Wilson, M. 88-89, 353-356, 379-380, 416-417
Winkler, E. 402-403
Wipfli, B. 378-379
Wolfson, S. 122-123
Wolpe, J. 259-260
Women’s Tennis Association 507-508
Wong, E.H. 62-64
Wood, G. 353-354
Wood, R. 88-89, 449-451, 477-478
Woodcock, C. 247-248
Wooden, John 91-92, 118-120, 189-190
Woods, K. 122-123
Woods, Tiger 126-128, 232-234, 299, 344-345
World Health Organization 375
Wrestiling Coaches Association 200-201

Wright, A. 290, 401-402
Wrisberg, C. 234-236, 278-279
Wuerth, S. 504-505
Wulf, G. 344-345
Wylleman, P. 207

Y

Yan, J.H. 51-52
Yates, Dorothy Hazeltine 9-10
Young, B. 124-125, 380-381
Yukelson, D. 169, 179-180
Yun, S.C. 41

Z

Zajonc, R.B. 11-14, 79-81
Zakrajsek, R. 234-235
Zander, A. 146
Zervas, Y. 137-138
Zhang, T. 198-199, 403-404
Ziviani, J. 378-379
Zizzi, S. 234-235
zonas individualizadas de desempenho ideal (IZOF) 82, 82*f*
Zourbanos, N. 358-360
Zwart, E.F. 29-31